UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 37.016 : 811.111 (043.3)

Grădinari Galina

FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE STUDENȚILOR PRIN *CASE STUDY* (STUDIUL DE CAZ)

Specialitatea 13.00.02 – Teoria şi metodologia instruirii (limba engleză)

Teza de doctor în pedagogie

Conducător ştiinţific:
Silistraru Nicolae,
dr. hab. în ped., prof. univ.

Autorul: Grădinari Galina

Chişinău 2006

C U P R I N S

PRELIMINARII.....3-6

CAPITOLUL I. REPERE CONCEPTUALE ALE COMPETENȚELOR COMUNICATIVE

1.1. Aspecte epistemologice ale comunicării.....7-14
1.2. Particularități specifice competențelor comunicative.....14-25
1.3. Premise psihopedagogice ale motivației învățării limbii străine.....25-40

CAPITOLUL II. STUDIUL DE CAZ – FACTOR MOTIVAȚIONAL ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE STUDENȚILOR DIN PERSPECTIVA DIDACTICĂ ŞI PSIHOLOGICĂ

2.1 Definirea şi tipizarea studiului de caz.....41-50
2.2 Surse şi modalități de realizare a studiului de caz.....50-62
2.3 Modelizarea teoretică a formării competențelor comunicative prin studiul de caz 62-77

CAPITOLUL III. CADRUL APLICATIV AL IMPLEMENTĂRII MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE PRIN STUDIUL DE CAZ

3.1. Constatarea preformare a nivelului competențelor comunicative ale studenților în limba engleză.....78-84
3.2 Tehnologii de formare a competențelor comunicative în baza studiului de caz.....84-104
3.3. Sintetizarea experimentală a *Modelului Pedagogic de formare a competențelor comunicative în baza studiului de caz*.....104-113

SINTEZA REZULTATELOR INVESTIGAȚIEI.....114
CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI.....115-117
ADNOTARE.....118-120
CUVINTELE – CHEIE.....121
BIBLIOGRAFIE.....122-131
LISTA ABREVIERILOR.....132
ANEXE.....133-153

PRELIMINARII

Actualitatea temei. Orientarea modernă a procesului educațional din perspectiva actualizării fenomenelor pedagogice care asigură reformarea învățământului superior prin prisma integrării europene conferă un statut de valoare aspectelor ce țin de problematica comunicării într-o limbă străină.

Studierea unei limbi străine de mare circulație, cum este limba engleză, va contribui mult la formarea profesională a studenților, prin explorarea diferitor domenii din viața socioculturală reflectate în diverse conținuturi, favorizând, în mare măsură, definirea intereselor şi motivelor proprii ale studenților față de opțiunile profesionale.

Referitor la educația comunicativă, abordată în documentele Consiliului Europei (*Cadrul Comun de Referință pentru Limbi, Portofoliul European al Limbilor*), se scoate în evidență orientarea pragmatică a comunicării, axată pe acțiune, care se bazează pe resurse cognitive, afective, volitive, comportamentale şi pe totalitatea competențelor pe care le are deja formate studentul care învață o altă limbă. În această ordine de idei, formarea competențelor comunicative ale studenților de la facultățile neprofil în baza învățării limbii engleze este o prioritate, deoarece, prin intermediul cunoaşterii acestei limbi, studentul se familiarizează cu cadrul sociocultural al țării, limba căreia o învață, fapt care contribuie la afirmarea lui ca specialist.

Cerințele societății în care se încadrează ulterior studenții în vederea prestării unei activități profesionale sunt din ce în ce mai mari. *Comunicarea înseamnă procesul de interacțiune dintre indivizi în cadrul căruia are loc un schimb de informații, gânduri, idei, atitudini, emoții etc. Comunicarea, concomitent, presupune voința şi capacitatea de a analiza, a argumenta, a interpreta, a produce mesaje*. În prezent se remarcă o vădită tendință de intensificare a metodelor interactive, considerate drept modalități eficiente de a satisface nevoia interioară a subiectului de a face un schimb de informații şi idei, de impresii şi de opinii, de a se exterioriza în comunicarea cu ceilalți, ceea ce constituie un bun prilej de stabilire a unor relații socio-afective, de înțelegere reciprocă şi de cooperare.

Studiul de caz, ca factor motivațional din perspectivă comunicativă, oferă viitorilor specialişti oportunitatea de a întreprinde o analiză, de a propune alternative de rezolvare a unei situații, care reclamă luarea de decizii, de a argumenta şi a prezenta soluții de investigare a cazului în limba engleză. Dezbaterea în baza cazului implică, de asemenea, relațiile verbale interpersonale, cultivă spiritul de responsabilitate, făcându-i pe studenți conştienți de lipsurile existente în pregătirea lor şi de necesitatea de a-şi spori eforturile de autoinstruire teoretică şi practică. Studiul de caz îl face pe student activ, energizând potențele lui intelectuale orientate spre formarea competențelor comunicative în limba engleză.

Gradul de cercetare a temei. Orientarea comunicativă în învățarea unei limbi străine a fost abordată de către cercetători din mai multe perspective, care pun în valoare aspecte ce țin de acțiunea comunicativă ca factor al formării competențelor verbal-comunicative: Е. И. Пассов- perspectiva comunicativă; T. Slama-Cazacu - perspectiva contextual-dinamică; А. А. Леонтьев, И. Зимняя, А. Алхазашвили - perspectiva psiholingvistică; R. Jacobson, T. Callo - perspectiva

situației de comunicare; L. Ionescu-Ruxandoiu, - perspectiva sociolingvistică; perspectiva instruirii interactive – I. Cerghit, S. Cristea, D. Patraşcu, V. Mândâcanu, N. Silistraru etc.

Formarea competențelor comunicative prin studiul de caz este un domeniu mai puțin valorificat, deşi recomandările recente ale Consiliului Europei în ceea ce priveşte învățarea limbilor consemnează competența lingvistică şi cea comunicativă ca factor determinant în integrarea socio-culturală la nivel de cooperare interumană.

Domeniul experiențial solicită cercetarea problemei competențelor comunicative la lecțiile de limbă engleză în grupele neprofil, specialitatea a doua, din perspectiva aplicării studiului de caz cu impact asupra dezvoltării pregătirii profesionale a studenților, deoarece actualmente activitatea de formare a competențelor comunicative în baza studiului de caz rămâne insuficient explorată.

Problema cercetării se conturează din faptul că spectrul teoretico-practic al educației comunicative în cadrul educației lingvistice nu conține argumentarea pedagogică a formării competențelor comunicative în limba engleză ale studenților cu a doua specializare în baza studiului de caz ca factor motivațional.

Obiectul cercetării îl constituie *procesul* de formare a competențelor comunicative ale studenților prin utilizarea studiului de caz ca factor motivațional în cadrul predării-învățării limbii engleze, ca limbă secundară.

Scopul cercetării constă în elaborarea şi aprobarea *Modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative* în limba engleză prin valorificarea studiului de caz.

Ipoteza cercetării: Formarea competențelor comunicative în limba engleză prin valorificarea studiului de caz va fi posibilă şi eficientă, dacă:

- va fi stabilit cadrul psihopedagogic, psiholingvistic şi didactic, în care se formează competențele comunicative;
- vor fi corelate activitățile didactice prin angajarea activă şi interactivă a studiului de caz cu tehnologia de formare a competențelor comunicative ale studenților;
- va fi confirmată valoarea formativă a studiului de caz prin acțiuni educaționale, care au la bază o motivare sociolingvistică.

Obiectivele cercetării:

- abordarea teoretică a posibilităților de formare a competențelor comunicative;
- relevarea motivației privind formarea competențelor comunicative la studenți în procesul predării/învățarii limbii engleze (facultăți neprofil);
- consemnarea dimensiunilor formative ale studiului de caz în procesul formării competențelor comunicative;
- elaborarea *Modelului pedagogic* de formare a competențelor comunicative în limba engleză;
- proiectarea activităților didactice în baza studiului de caz, ca factor motivațional în procesul de formare a competențelor comunicative ale studenților;
- validarea prin experiment a *Modelului pedagogic* în cadrul formării competențelor comunicative.

Reperele epistemologice se constituie din teorii, concepții, idei, sugestii din domeniul psihopedagogiei, psiholingvisticii, sociologiei şi filozofiei limbajului: teoria psiholingvistică a învățării limbii şi dezvoltării limbajului (E. Coşeriu, T. Slama-Cazacu, R. Jakobson, L. Şoitu, И. Зимняя); conceptul comunicării şi al comportamentului comunicativ (C. Abric, N. Stanton, L. Şoitu, I.-O. Pânişoară); conceptul situativ-comunicativ al învățării limbii (И. А. Бим, M. Zlate, V. Ionel, T. Callo); idei referitoare la competențe (S. Bolton, A. de Peretti, M. Călin, P. Golu, D. Potolea); teorii despre motivația în învățarea limbii străine (И. Зимняя, Н. Кузовлева, И. Комков, С. Григорян, R. Gardner, U. Lambert); abordarea studiului de caz (R. E. Stake, R. K. Yin, D. T. Campbell, I. A. George, I. Cerghit); concepția predării limbilor străine (G. Burdeniuc, C. Prigorschi, E. Babără, A. Solcan); idei conceptuale despre specificul învățământului universitar (A. Nicolau, N. Silistraru, L. Papuc, Vl. Pâslaru, I. Negură, C. Platon) şi referitoare la tehnologiile educaționale moderne (D. Patraşcu, Vl. Guțu, V. Mândâcanu); recomandările şi sugestiile Consiliului Europei în domeniul învățării limbilor.

Metodologia cercetării: documentarea ştiințifică, metoda modelării teoretice, metodele analitico-sintetice, experimentul pedagogic pe etape, observarea, chestionarul, conversația, studiul de caz, probe situative, reprezentări grafice, metoda comparării, prelucrarea matematico-statistică a datelor.

Baza experimentală a investigației au constituit-o studenții anului III, facultățile *Pedagogie* şi *Psihologie* de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din or. Chişinău.

Inovația ştiințifică şi valoarea teoretică a cercetării constau în:

- elaborarea *Modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative* în limba engleză prin valorificarea studiului de caz;
- determinarea reperelor teoretice de formare a competențelor comunicative ale studenților în procesul predării-învățării limbii engleze (facultăți neprofil);
- stabilirea corelației pedagogice dintre *studiul de caz – motivație – competențe comunicative*.

Valoarea practică a investigației rezidă în faptul că a fost demonstrată importanța *Modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative* elaborat din perspectiva studiului de caz ca factor motivațional în formarea competențelor comunicative ale studenților în procesul predării/învățării limbii engleze, care poate fi utilizat de către profesori la disciplina *Limba engleză* din învățământul universitar. Tehnicile de evaluare, reperele teoretico-metodologice pot fi folosite pe larg în predarea limbilor străine. Rezultatele cercetării au un impact pozitiv asupra procesului educațional la nivel de comunicare în limba engleză a studenților, fapt care contribuie la pregătirea lor profesională. Unele materiale pot servi la perfecționarea actualului curriculum la limbile străine.

Tezele înaintate pentru susținere:

1. Structurarea activității de educație comunicativă a studenților în baza limbii engleze din perspectiva valorificării studiului de caz într-un cadru sistematizat marchează formarea competențelor comunicative şi o motivație adecvată în raport cu învățarea limbii.

2. Studiul de caz, ca factor motivațional, reclamă comunicarea ca un *proces circular*, continuu, ca o *dimensiune a conținutului* şi a *relaționărilor,* ca un *cumul de factori verbali* şi *nonverbali*;
3. Implementarea *Modelului pedagogic* în procesul de învățare a limbii engleze de către studenți demonstrează valoarea lui formativă şi esențializează, din punct de vedere educațional, competențele comunicative în baza studiului de caz.

Confirmarea rezultatelor cercetării. Valoarea rezultatelor cercetării a fost confirmată în cadrul şedințelor Catedrei *Limbă Engleză*, U.P.S. „Ion Creangă"; ale seminarelor metodologice desfăşurate de *Centrul American de Resurse pentru profesorii de limbă engleză* din republică; la conferința IATEFL - *Spotting Excellence in ELT*, Ucraina, Odessa, 2001; conferința ştiințifică republicană a profesorilor de limbă engleză *Innovations and Challenges*, U.P.S. "Ion Creangă", 2003; conferința ştiințifică *Probleme ale ştiințelor socio-umane şi modernizării învățământului* din cadrul UPS "Ion Creangă", 2004; conferința ştiințifică internațională a profesorilor de limbă engleză *Language Development and Teaching*, Universitatea „A. Russo", Bălți, 2004; în publicațiile de autor.

Etapele cercetării:

Prima etapă (2001-2002): documentarea bibliografică; cercetarea, interpretarea şi sintetizarea ideilor şi concepțiilor cercetătorilor în domeniul respectiv; investigarea cadrului experențial; structurarea conținutului tezei; elaborarea capitolelor teoretice.

Etapa a doua (2002-2003): proiectarea şi elaborarea materialelor experimentale; desfăşurarea experimentului pedagogic.

Etapa a treia (2004-2005): interpretarea sintetică a rezultatelor experimentale şi redactarea textului tezei.

Structura tezei: Lucrarea constă din preliminarii, trei capitole, concluzii generale şi recomandări, adnotare (în limbile română, engleză şi rusă), lista cuvintelor-cheie (în limbile română, engleză, rusă), lista abrevierilor, bibliografie, anexe.

CAPITOLUL I. REPERE CONCEPTUALE ALE COMPETENȚELOR COMUNICATIVE

1.1. Aspecte epistemologice ale comunicării

Conceptul modern de învățare a unei limbi şi de dezvoltare a comunicării sintetizează diferite abordări oferite de mai multe ştiințe. În acest mod ne aflăm în fața unui câmp extrem de generos de posibilități, dar, în aceeaşi măsură, dificile de surprins de către o abordare globală şi astfel comunicarea poate să capete accentele unor definiții lingvistice, psihologice, psihosociale, filozofice, pedagogice etc. Cercetarea noastră am focalizat-o pe demersul metodelor de interacțiune educațională în arta comunicării din perspectiva formării competențelor.

Opțiunea Cadrului European comun de referință pentru limbi constituie o tentativă de a trata complexitatea extremă a limbajului uman prin decuparea competenței comunicative, în funcție de părțile ei componente. Această abordare trimite la o serie de probleme majore de ordin psihologic şi pedagogic, deaoarece comunicarea pune în joc întreaga ființă umană. Dintr-o perspectivă intercurriculară, unul din obiectivele esențiale ale predării limbilor străine este acela de a contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității în contextul noilor cunoştințe lingvistice şi valențe culturale noi [22, p.9].

În cadrul abordării comunicative a limbii scopul predării devine formarea competenței comunicative, prin care se înțelege capacitatea individului de a utiliza cunoştințele şi priceperile etnologice, de cultură şi civilizație (J. Abric, 1; J. Habermas, 62; T. Slama-Cazacu, 120; D. T. Campbell, 24; etc.).

Scopul învățării unei alte limbi decât cea maternă, după Е. И. Пассов, trebuie considerat nu studierea limbii, ceea ce e binevenit la facultățile de filologie, în instituțiile superioare de învățământ şi nici formarea limbajului ca mijloc de formare a gândului, nici chiar activitatea de vorbire, audiere, scriere, lectură, dar dezvoltarea tuturor acestor tipuri de activitate verbală ca mijloc de comunicare [171, p.7].

În ultimul timp relațiile *pedagogie-comunicare* constituie obiectul a tot mai multor studii teoretice şi aplicative: L. Şoitu [130]; G. Dumitriu [44]; L. Ionescu-Ruxăndoiu [70] etc. În contextul educațional considerările conceptuale ale comunicării conduc la un şir de definiri. I.-O. Pânişoară scoate în evidență două planuri în definirea comunicării: primul, cel instrumental, se referă la un cadru structurat şi coerent al utilizării comunicării; cel de-al doilea, cel de investigație şi analiză, aduce în atenție dinamica procesului de comunicare ca atare [99, p.14]. În cercetarea noastră aceste planuri se intersectează şi se completează reciproc.

Conceptul de *comunicare* însuşi vine de la latinescul *comunis*, care înseamnă *a stăpâni în comun.* În esență, acest act de posesiune se referă la stăpânirea în comun a aceloraşi înțelesuri, proces deosebit de important şi, concomitent, dificile în comunicarea interumană, pentru anumite motive semnalate de mai toate teoriile comunicării [T. Slama-Cazacu, 120; U. Eco, 46; J.A. De Vito, 36].

În literatura de specialitate atestăm mai multe moduri de definire a comunicării: comunicarea este un proces în care oamenii transmit informații, idei şi împărtăşesc sentimente (D. Hymens); comunicarea este procesul în care o persaonă (numită *emițător*) transmite informații (un mesaj) unei alte părți (numite *receptor*) [67]; comunicarea este acțiunea, de formulare şi receptare a unor mesaje, care pot fi deformate de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte şi furnizează oportunități de feed-back (J. A. De Vito).

Cercetătorul L. Şoitu, în definirea comunicării, pune la bază situația, considerată drept o organizare intenționată, de elemente, cu un anumit scop, care culminează pin organizarea mesajului ce transmite un sens în cadrul unei teme. Iar comunicarea se poate realize numai datorită stabilirii unor raporturi bazate, în temei, pe o motivare persuasivă cu un scop bine determinat [129, p.15].

Gh. Dumitriu susține că comunicarea se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale şi nonverbale prin care se schimbă mesaje (informații, idei, sentimente, intenții etc.) pentru a influența (într-un anumit sens), mai ales calitativ, comportamentul celuilalt. Comunicarea umană este nu numai o activitate psihofizică de acord verbal a două sau mai multe persoane pentru realizarea anumitor obiective, ci şi un proces psihosocial de influență prin limbaje specifice, a atitudinilor, comportamentelor destinatarilor şi interlocutorilor [44, p.86].

A comunica eficient cu ceilalți printr-un mesaj înseamnă: să convingi; să poți dezvolta gândirea, afectivitatea şi personalitatea; să sesizezi şi să conştientizezi reacțiile, atitudinile şi modificările comportamentale ale receptorilor. Procesul comunicării în acțiunea pedagogică, schimbul de mesaje dintre emițător şi receptor se bazează nu numai pe argumente raționale, ci şi pe elemente emoționale şi motivaționale.

Cercetările de psihologie [А. Н. Леонтьев, 166; C. Mircea, 89] au emis ideea că indivizii diferă în funcție de cât de mult le place efortul cognitiv sau cât de mare este nevoia lor de cunoaştere. Subiecților cu o înaltă motivație cognitivă le place să comunice în situații mai complexe, să analizeze, să judece, să-şi expună părerile.

R. Jakobson consideră că educația pentru comunicare presupune valorificarea funcțiilor generale ale limbajului [72, p.203]:

a) expresivă (de manifestare afectivă);
b) conotativă (de acțiune asupra destinatarului);

c) fatică (de stabilire a unui contact cu destinatarul);

d) metalingvistică (de „reglare a propriului discurs”);

e) poetică (de valorificare a stilului);

f) referențială (de transmitere a unei informații specifice).

Pentru ca orice comunicare să fie efectivă şi de calitate, ea trebuie să întrunească cinci obiective:

- *Să asculți*, adică să iei în considerație punctul de vedere al celuilalt;
- *Să observi*, altfel spus, să fii atent la toate evenimentele - de multe ori de natură nonverbală - care au loc în situația de comunicare;
- *Să analizezi*, în scopul de a discerne partea de explicit de cea de implicit, partea observabilă de cea ascunsă, de a degaja elementele care constituie câmpul psihologic şi social determinant pentru indivizi;
- *Să controlezi*, calitatea şi pertinența mesajului (feed-back-ul) şi procesele susceptibile de a paraliza interacțiunea;
- *Sa te exprimi* pentru celălalt, în funcție de interlocutor şi de natura obiectului comunicării.

Comunicarea, menționează J. C. Abric [1, p.38], trebuie studiată şi înțeleasă prin prisma interacțiunii a trei tipuri de factori: psihologici, cognitivi şi sociali. Astfel, ideea de comunicare în orientare comunicativă este un instrument al vorbirii, este un limbaj pentru scopuri speciale („Language for special purposes”). Făcând apel la modelul didactic al comunicării, J. R. Freund şi A. Nelson (Apud, p. 145) susțin că se conturează patru forme diferite de mesaj pe care le produce comunicarea:

1) mesajul care există în mintea emițătorului (regăsibil ca atare în gândurile acestuia);
2) mesajul care este transmis de către emițător (definind modul în care transmițătorul codează mesajul);
3) mesajul care este interpretat (decodat de către receptor);
4) mesajul care este reamintit de către acesta (afectat de selectivitatea receptorului şi modalitățile de respingere a elementelor – „idei…pentru el”).

Aşadar, putem spune că mesajul depinde într-un mod definitoriu de cele două părți aflate în procesul de comunicare, emițătorul (sursa) şi receptorul. Analiza receptorului (audienței) poate să caracterizeze modul de conturare, de structurare a mesajului în funcție de:

- vârsta receptorilor;
- sexul;
- factorii culturali şi subculturali (biologici, de comunicare, economici, politici, de artă, filozofici, psihologici, sociologici etc.);

- ocupația, veniturile şi statutul social;
- religie;
- alți factori (factori specifici);
- situație etc.

În ştiințele educației (din Rusia) comunicarea în calitate de obiect şi mijloc de învățare, susține T. Callo [24, p.52], își găseşte soluționarea în aşa zisa metodă comunicativă a lui E. Пассов, care este gândită, de fapt, ca mijloc de învățare a vorbirii, a comunicării.

L. Şoitu [129, p.2) în *Şcoala comunicării* delimitează următoarele principii de funcționare eficientă a procesului de comunicare:

1. Esența comunicării constă în procese relaționale şi interrelaționale;
2. Întregul comportament uman are valoare comunicativă;
3. Pentru ca o valoare să fie pozitivă, este nevoie de recunoaşterea partenerului ca act de considerație, de acceptare a acestuia, de aprobare, de acord cu spusele şi comportamentul celuilalt.

Una dintre ipotezele teoriei comunicării este elaborată de Şcoala de la Palo Alto, Santa Cruz, supranumită „Şcoala de comunicare", care înaintează ca fundamente următoarele principii:

- *Principiul relațional şi interrațional*, care semnalează un sistem de raporturi între studentul vorbitor şi lumea înconjurătoare.
- *Principiul comportamental*, care sugerează că întregul comportament al omului are valoare comunicativă, că orice acțiune întreprinsă de către o persoană sugerează verbal (sau nonverbal) ceva.
- *Principiul parteneriatului acceptabil*, care afirmă că pentru a putea comunica, studentul trebuie să-l accepte pe celălalt, adică pe partenerul său de comunicare.

Într-o măsură dominantă, aceste principii conturează aria preocupărilor în cadrul formării competențelor comunicative (Apud, 143).

În condițiile dezvoltării termenului de comunicare şi funcțiile comunicării se pot extinde pe un palier extrem de larg; astfel, s-ar putea face apel, în determinarea acestor funcții, la extinderea pe care am operat-o în teoriile comunicării, conform cărora comunicarea se poate conjuga cu integralitatea tuturor proceselor sociale. Pentru a avea însă un instrument de lucru util, vom porni de la cele trei funcții pe care ni le propun T. Gamble şi M. Gamble [52, p.237]:

Prima funcție se referă la *înțelegere* şi *cunoaştere*. Astfel, comunicarea sprijină atât o mai bună cunoaştere de sine, cât şi cunoaşterea celorlalți. Mai mult, aceste doua tipuri de cunoaştere sunt interdependente: atunci când îi cunoaştem pe ceilalți în procesul de comunicare, ne cunoaştem simultan propria ființa, învățam cum ne influențează ceilalți în măsura în care îi

influenţăm, la rândul nostru. Putem spune că ne privim în ochii celorlalţi ca într-o oglindă; uneori, oglinda nu reflectă aşa cum trebuie, deformează, şi totuşi avem nevoie de ea pentru a şti cum arătăm.

A doua funcţie a comunicării vizează dezvoltarea unor relaţionări consistente cu ceilalţi. Nu este suficient să ne dezvoltăm propriul *eu* în relaţie cu alţii şi să-i cunoaştem. Avem nevoie de comunicare, avem nevoie de relaţii prin care să împărtăşim celorlalţi realitatea noastră, să construim împreună semnificaţiile realităţii care ne înconjoară. Prin aceasta, comunicarea îndeplineşte, evident, şi o funcţie de socializare a persoanei.

Cea de-a treia funcţie priveşte dimensiunea de influenţă şi persuasiune a comunicării. Prin comunicare putem influenţa pe ceilalţi să conlucreze cu noi în realizarea anumitor scopuri. Aceasta funcţie dezvoltă ideea de colaborare şi de efort comun, perspective pe care comunicarea le creează în interacţiunea umană.

Principiile comunicării reprezintă un adiţional la funcţiile pe care le-am expus. Ele sunt prezente în majoritatea studiilor despre comunicare, totuşi, cu anumite diferenţe. Ele diferă în funcţie de volum, de domeniu, de instrumentul de lucru, acestea din urmă dovedind importanţa pentru cercetarea în domeniu. În cercetarea noastră aceste principii ne interesează sub aspectul instrumentului de lucru (J. De Vito, T. Gamble, M. Gamble, ş.a.). În acest sens putem spune că:

1. *Comunicarea este inevitabilă*. Dacă ne propunem să nu comunicăm, totuşi, va trebui s-o facem, într-un fel sau altul (spre exemplu, atunci când vrem să evităm discuţia cu o altă persoană, comunicăm totuşi acelei persoane, prin comportamentul nostru, faptul că nu dorim să vorbim cu *ea*);

2. *Comunicarea este un proces.* Nimic în comunicare nu rămâne static, componentele sunt interrelaţionate, fiecare dintre ele existând în relaţie cu celelalte. Conform acestor perspective, fiecare dintre noi reacţionează ca întreg în procesul de comunicare (nu putem reacţiona, spre exemplu, doar la nivel intelectual atunci când ne aflăm în conflict cu cineva, ci ne implicăm şi la nivel emoţional);

3. *Comunicarea reprezintă un proces circular, continuu.* Nu pot fi identificate cu strictețe puncte de pornire şi de oprire a comunicării. Pentru a observa acest lucru mai bine, prezentăm un microexerciţiu propus de T. Gamble şi M. Gamble [52, p.243]: „Trebuie să vă gândiţi la un argument recent pe care cineva din anturajul Dvs. l-a folosit şi v-a făcut să-l credeţi. Gândiţi-vă la punctul de pornire probabil al acestei discuţii şi încercaţi să expuneţi - urmând acelaşi comportament ca şi prima persoană - unui alt prieten, observând dacă există diferenţe între modalitatea de influenţă". Un alt exemplu este şi mai relevant: să luăm cazul unui student care este apatic în timpul unui curs şi, în acelaşi timp, profesorul nu s-a pregătit suficient pentru a face cursul mai atractiv. Cu ce ar putea fi începută comunicarea? Lecţia plictisitoare îl face pe

student apatic sau apatia studentului îl face să nu se implice şi să considere lecția plictisitoare? Această dilemă se rezolvă, evident, apelând la principiul continuității în procesul de comunicare;

4. *Comunicarea implică o dimensiune a conținutului şi o dimensiune a relaționărilor*. Astfel, acelaşi conținut transmis (de exemplu, „ne vedem la ora cinci") poate fi spus ca: o *rugăminte* de la un băiat spre o fată; ca o *simplă informație,* atunci când mai mulți colegi vor să se întâlnească într-un local, după serviciu; ca o *poruncă*, dacă este adresată de un şef unui subordonat etc. Multe probleme de comunicare pot rezulta din dificultatea de a face distincție între cele două dimensiuni (conținut şi relație);

5. *Comunicarea reprezintă un cumul de factori verbali, nonverbali, de context et*c. Aceşti factori pot să se afle în armonie şi să contribuie la o mai bună înțelegere a mesajului ori, dimpotrivă, să se contrazică (de exemplu, mesajele mixte între comunicarea verbală şi comunicarea nonverbală);

6. *Comunicarea este simetrică şi complementară.* Conform acestui principiu, simetria se dezvoltă atunci când doi indivizi se aseamănă, acționează la fel, comportamentul lor se reflectă ca într-o oglindă. Acest aspect poate fi un bun start pentru comunicare, dar, în acelaşi timp, cercetătorii au observat că putem să identificăm o escaladare a simetriei în sensul unei competitivități între cele două persoane. Paradoxal, dar şi complementaritatea este un bun start pentru comunicare; această a doua perspectivă se produce atunci când partenerul de comunicare are un comportament opus primei persoane. Elementul pozitiv este reprezentat de faptul că aceste caracteristici opuse ale celor două comportamente pot conduce la o dezvoltare superioară a modului de interacțiune; la polul celălalt se află ceea ce se numeşte *complementaritatea rigidă*, care se referă la inabilitatea de a schimba tipul de relaționare în direcția îmbunătățirii comunicării.

Predarea limbii engleze ca limbă străină va asigura realizarea celor trei funcții la care se referă psiholingvistica: a) *conținutul* (ca mesaj ce trebuie comunicat); b) *structura* sau *componența lingvistică* (cum se formulează acest mesaj din punct de vedere gramatical); c) *valoarea psihologică* sau *motivarea expunerii* (starea emotivă, atitudinea vorbitorului față de ascultător, față de cele comunicate).

Pe de o parte, procesul de predare/învățare a limbii engleze reprezintă o interacțiune a aspectelor menționate, corelând elemente comune de construire a comunicării (unități fonologice, lexicale şi gramaticale), iar pe de altă parte, asigură echivalența existentă între procesele care definesc exprimarea orală (vorbirea) şi procesele ce definesc vorbirea scrisă (redactarea), implicând funcțiile afectivității, motivației şi ale atitudinilor, susține T. Slama-Cazacu [119, p.398] .

Din cele relatate este evident că o limbă poate fi însuşită adecvat numai dacă cel ce o învaţă o cunoaşte în contextul utilizării concrete. Pentru a interacţiona competent într-o situaţie dată, nu este suficient să cunoşti doar domenii parţiale ale atitudinii relevante situaţionale (de exemplu, competenţa lingvistică înţeleasă ca stăpânire a structurii gramaticale). *Comunicarea* este un proces global de comportament. Acest lucru rămâne valabil chiar şi atunci când privim comunicarea numai sub aspectul ei primar, aspectul verbal al interacţiunii. De aici conchidem: învăţarea limbilor noi trebuie să fie şi învăţarea unor elemente de comportament nou. Cine vrea să înveţe o limbă, aşa cum este ea folosită real, în mod necesar face cunoştinţă cu formele ei fundamentale. Un învăţământ care pune cu claritate în evidenţă aceste forme, oferă prin aceasta o introducere conştientă în noua cultură. Astfel, savantul german S. Vaimberg susţine că scopul predării unei limbi străine ar trebui stabilit nu după o progresie geometrică, ci după una situativ-comunicaţională [133, p.28].

Este cazul să remarcăm faptul că învăţând o limbă străină, studenţii capătă cunoştinţe practice care le vor permite să înţeleagă şi să aprecieze o altă cultură, să-şi lărgească spectrul perspectivelor de carieră. În preocuparea de asigurare a adaptării studenţilor la condiţiile de deschidere contemporană către realităţile economico-sociale occidentale, procesul de învăţare a limbii engleze în învăţământul superior a fost regândit şi restructurat pe principii noi: s-a valorizat tradiţia în majoritatea profilurilor, cu grijă de a moderniza, de a adapta şi a adecva întregul proces la cerinţele actuale.

Toate aceste căutări conceptuale converg astăzi spre primordialitatea comunicării în însuşirea limbii engleze. Un fapt deosebit de important în orientarea comunicativă este deplasarea accentului de la profesor spre student, acesta devenind factor activ în învăţare şi în autoînvăţare. Astfel barierele profesor-student, predare-învăţare dispar, lăsând loc unui proces cooperant în care studentul devine mai important decât însăşi acţiunea de învăţare. Studentul este subiect şi actor principal în învăţare, ceea ce are consecinţe importante în însuşirea limbii. El nu va enunţa construcţii gramaticale, ci mesaje care să-l implice ca subiect activ, primind în acelaşi timp mesaje al căror destinatar real va fi.

După cum am menţionat, accentul pe ideile orientării comunicative permit echilibrarea posibilă a aspectelor examinate din punct de vedere a compatibilităţilor de asimilare a limbilor. Scopul învăţării limbii străine, în esenţa sa, este interactiv şi realizarea lui efectivă este posibilă doar în cazul orientării consecutive a procesului de studiu spre personalitatea studentului, interesele şi cerinţele lui individuale, experienţa social-culturală şi modalitatea de obţinere a cunoştinţelor. O astfel de tratare a scopului permite devierea de la obiectivele orientate teoretic spre cele practice, operaţionale, educaţionale în vederea formării competenţei comunicative, consideră Н. Д. Галискова [152., p.9-12].

În concluzie, sensul plenar al comunicării îl reprezintă nu atât simpla transmitere de informaţi şi nici circulaţia informaţiilor, cât mai ales implicarea activă într-o căutare continuă a interlocutorului şi împărtăşirea stărilor de spirit. Comunicarea se manifestă, astfel, nu doar ca posibilitate de intreconectare a inteligenţelor, ci şi ca oportunitate de coparticipare veritabilă.

Parcursul epistemologic a generat următoarele concluzii referitor la comunicare:

1. Comunicarea este o *activitate psihofizică* de punere în relaţie a două sau mai multe persoane pentru realizarea anumitor obiective şi un *proces psihosocial* de influenţă prin limbaje specifice a atitudinilor, comportamentelor destinatarilor şi interlocutorilor.

2. Comunicarea se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale şi nonverbale prin care se schimbă mesaje, informaţii, sentimente, intenţii etc., pentru a influenţa calitativ comportamentul celuilalt.

3. Procesul de comunicare într-o limbă străină în acţiunea pedagogică, schimbul de mesaje dintre emiţător şi receptor se bazează nu numai pe argumente raţionale, ci şi pe elemente emoţionale şi motivaţionale.

1.2. Particularităţi specifice competenţelor comunicative

Învăţarea unei limbi moderne cuprinde un şir de acţiuni îndeplinite de persoane care îşi dezvoltă un ansamblu de competenţe generale, dar, mai ales, o competenţă comunicativă bazată pe explorarea mijloacelor lingvistice. În literatura de specialitate întâlnim mai multe concepte şi definiţii a competenţelor comunicative sau de comunicare, dar care comportă acelaşi sens [22].

Ideea de competenţă aduce o trecere semnificativă de la *ce* la *cum*, contribuie la realizarea unui învăţământ formativ şi implică atât sub raportul formării, cât şi al dezvoltării, un efort de durată, acţiuni educaţionale convergente şi sistematice. *Competence* (engl.) *înseamnă capacitatea unei persoane de a corespunde cerinţelor dintr-un anumit domeniu.* Competenţele în DEX sunt tratate drept *capacităţi de a cunoaşte profund o problemă şi pe această bază a avea autoritatea de a se pronunţa într-o chestiune* [39].

Cercetările noastre teoretice ne-au demonstrat că problema competenţei a devenit un obiect de studiu foarte solicitat în pedagogie, psihologie, lingvistică. Faptul că se prezintă diferite abordări conceptuale a acestei noţiuni face ca problema în cauză să fie mai discutabilă.

În acest sens, fiecare savant prezintă diferite definiţii, sensuri şi dimensiuni ale competenţei. I. Jinga şi E. Istrati [74] consideră că prin *competenţă* se înţelege capacitatea cuiva de a soluţiona corespunzător o problemă, de a lua decizii potrivite, de a practica o profesie cu rezultate bune. M. Călin prezintă competenţa ca un „amestec de cunoştinţe, aptitudini, priceperi, deprinderi ce se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al

unei situații care solicită rezolvarea unei probleme sau sarcini" [27]. P. Popescu-Neveanu susține că competența este adesea descrisă drept o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilități de transfer (capacitatea de a comunica, decide, detecta, selecta, evalua date, informații, relații), capacitate care își asociază componentele afective și atitudinale de *motivare* a acțiunii [105].

Abordate din unghiuri diferite competențele prezintă o gamă largă de nuanțe psihologice și educaționale: cunoștințe și imaginație bogată, entuziasm, luciditate, curaj, hotărâre, spirit de echipă [G. Berger, 11]; atitudine de înțelegere, flexibilitate, capacitate de adaptare rapidă [G. De Landsheere, 79]; capacitate de sinteză, de selecție, sensibilitate, viziune prospectivă [G. Văideanu, 134].

Sub influența directă a celor mai valoroase presupoziții și definiții a competenței, pe care le-am examinat, am considerat drept oportună adaptarea lor la competențele comunicative.

Dicționarul enciclopedic al științelor limbajului, definește competența de a comunica drept „*ansamblul regulilor sociale care permit folosirea apropiată a competenței gramaticale."* [38].

Cercetările din ultimele patru decenii [75, 99, 136] confirmă afirmația că pentru a comunica eficient și a deține ceea ce în limbajul psihosociopedagogiei semnifică noțiunea de *competență comunicativă,* nu este suficient să stăpânești aspectele gramaticale, fonetice, ortografice ale sistemului limbii ori să folosești un vocabular bogat, ci este nevoie, de asemenea, *să fii capabil de a produce, a elabora idei, de a iniția o conversație, un dialog, de a convinge, de a argumenta și contrargumenta, de a deține competențe în domeniul discursului/conversației.*

Astfel, competența comunicativă poate fi abordată din, cel puțin, două perspective:

1. *Lingvistică,* ce se bazează, în mare măsură, pe capacitatea de a comunica eficient într-o anumită limbă;

2. *Psihosocială,* ce relevă capacitatea membrilor unei anumite comunități de a intra în relație unii cu ceilalți, de a-și convinge interlocutorii în realizrea unor scopuri personale sau colective.

Se poate face, în acest sens, o distincție între *competența de comunicare* ce relevă, îndeosebi, perspectiva lingvistică, și *competența comunicativă* ce abordează procesul dintr-o perspectivă psihosocială.

Urmând această distincție operațională, putem susține că disciplinele de învățământ care se situează în aria „*Limbă și comunicare*" se concentrează pe abordarea lingvistică prin preocupările sistematice în domeniul pronunției, ortografiei, regulilor gramaticale de construcție propozițională, vocabular, elaborare de texte etc.

Termenul *competență comunicativă* este unul distinct la cercetătorii comunicării, care văd necesară depăşirea competenței lingvistice (astfel, dacă aceasta desemnează cunoaşterea limbii, a sistemului lingvistic, acest lucru nu este suficient pentru a comunica; trebuie să ne folosim, de exemplu, şi de context, deoarece nu vorbim în acelaşi mod cu toți interlocutorii pe care îi întâlnim). După D. Hymens (1994), „*competența comunicativă* reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care şi le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-şi rişte abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual" [67 p. 820]. Pentru J. De Vito, *competența comunicativă* se referă „la propriile cunoştințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării". Autorul face referire la o comparație pe care o considerăm utilă pentru înțelegerea termenului: învățăm *competența comunicativă* în mod asemănător cu învățarea felului în care se serveşte cu furculița şi cuțitul: observându-i pe ceilalți, prin instrucțiuni oferite explicit, prin încercare şi eroare etc. [36, p. 6]

Alte conceptualizări ale competenței comunicative se concentrează asupra abilității de a manifesta *comportamente de comunicare* potrivite în situațiile date. Continuând pe această linie, regăsim una dintre cele mai populare conceptualizări aparținând lui D. Spitzberg [124 p.32], conform căreia competența comunicativă s-ar referi la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat. Pentru a putea utiliza perspectiva celor doi autori, este evident că trebuie să identificăm elementele componente ale „comunicării potrivite". Spre exemplu, J. Habermas [62, p. 112] a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite la:

1) prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă;
2) afirmarea unor propoziții de cunoaştere;
3) stabilirea unor relații sociale corecte;
4) relevarea experienței vorbitorului.

În contrast cu aceste conceptualizări, S. Bolton (1991) vede *competența comunicativă* ca fiind distinctă de comportament/performanță: „Competența comunicativă necesită nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, în acelaşi timp ea necesită înțelegerea acelor comportamente şi abilități cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente" (17). O încercare de a reuni aceste perspective o regăsim la D. Hymens şi et. al. (1994), unde competența comunicativă este caracterizată ca un set de abilitați, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoştințe strategice (despre regulile şi normele de comunicare potrivite) şi capacități (caracteristici şi abilități, cum ar fi, în general, abilitățile de codare şi de decodare) [67, p.175].

În mod general, atunci când examinăm conceptualizarea competenței de comunicare, se poate face distincție între două perspective: *comportament şi cogniție*. Studiile comportamentale caută să identifice specificul comportamentelor de comunicare şi abilitățile necesare în acest

sens, asociate cu competența, punând accentul pe „comportamentul potrivit”. Cercetările cognitive examinează tipuri variate de cunoaştere socială şi abilități cognitive asociate competenței comunicative, punând accentul pe astfel de „resurse”. O a treia perspectivă, identificată de autori ca fiind alternativă, este aceea adusă de *modelul ecologic*: conform acestuia competența comunicativă este un rezultat al interacțiunii dinamice dintre mediu şi dezvoltarea persoanei/grupului/organizatiei; dezvoltarea competenței comunicative (la nivel de analiză individuală, de grup sau organizațională) este influențată, la rândul ei, de mediul fiecărui proces în care se produce, susține N. Stanton [127, p. 217].

În forma ei de bază, C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin consideră că competența comunicativă constă din câteva combinații ale următoarelor elemente [6, p.121]:

- competența de organizare (gramaticală şi de conversație);
- competența pragmatică (de funcționare şi sociolingvistică);
- competența strategică;
- abilități psihomotore.

Sistemul de studiu al competenței comunicative prevede principiul lingvistic de studiere şi predare, ceea ce reprezintă un factor important în acest proces. Considerând faptul că formarea şi dezvoltarea competențelor comunicative constituie scopul lecției de studiere a limbii străine, metoda de învățare trebuie să cuprindă toate componentele sale: organizaționale, pragmatice, strategice şi psihomotore. Scopurile de comunicare sunt cel mai bine realizate prin punerea accentului pe folosirea limbii, dar, nu pur şi simplu, pe modul de folosire; pe fluența în exprimare şi nu anume pe exactitate; pe limbă şi contexte autentice, iar studenții vor aplica studierea limbii din sala de curs în contextele neprevăzute din lumea reală.

Este important de menționat faptul că competența comunicativă are şi dezavantaje: influența asupra altor paradigme care atrag atenția asupra formelor gramaticale, asupra limbii „corecte”, asupra limbii artificiale, inventate şi metodelor de învățare în sala de curs, asupra unui repertoriu finit al formelor şi funcțiilor de limbaj care ar putea să nu fie aplicate în circumstanțe reale exterioare. Deoarece majoritatea generalizărilor de învățare a limbii sunt, totuşi, parțial concepute împotriva practicilor anterioare, o astfel de afirmație poate fi considerată ca o descriere corectă a înțelesului curent despre competența comunicativă [47].

Competențele comunicative se află într-o strânsă relație cu abilitățile de relaționare ale indivizilor, cu cunoştințele pe care ei le dețin în acest domeniu şi cu gradul de conştientizare a dependențelor care se stabilesc între cei ce comunică, susține M. Grigoroviță [60].

De aici şi orientarea către principiul comunicativ în procesul predării/învățării limbii străine (engleze). Comunicarea în acest caz depinde de cunoştințele individului la nivelul

respectiv (*a şti*) şi de abilităţi (*a şti să faci, să foloseşti cunoştinţele*), de achiziţionarea competenţelor de comunicare şi de producere a mesajului în formele verbală şi scrisă.

Cercetările efectuate în Franţa relevă noţiunea şi esenţa competenţei comunicative care reprezintă cunoştinţe din domeniul unei limbi ce trebuie achiziţionată. Ea se referă la cunoştinţele, reprezentările, noţiunile-cheie care trebuie însuşite (D. Hymens, 1994). Aceste competenţe sunt „obiectele" comportamentului intelectual [67]. Cercetătorul W. Wood (1991) defineşte competenţa comunicativă şi subliniază că ea nu rezidă în resurse, ci în însăşi mobilizarea acestor resurse [140], după cum se poate deduce şi din Tabelul 1:

Tabelul 1. Componentele şi valorile competenţei

Componente ale competenţei	**Valori ale competenţei**
Componenta declarativă	Comunicare, limbaj
Componenta procedurală	Studiu de caz
Componenta cognitivă	Formare intelectuală
Componenta motorie	Comportamente nonverbale
Componenta conotativă	Acţiuni, influenţa asupra destinatarului (interlocutorului)

Noţiunea de competenţă comunicativă în alte surse [R. Bauman, 1974, 8; M. Sussan, 1985, 128] reprezintă un grup integrat de capacităţi, care permit să se evalueze situaţia de vorbire si să se acţioneze în mod adecvat. De rând cu aceste capacităţi, L. Iacob [68, p. 238] menţionează că ea semnifică „un dispozitiv de aptitudini în care cunoştinţele lingvistice şi socioculturale sunt indispensabile. Ea include, pe lângă stăpânirea materialului verbal şi pe cel paraverbal şi nonverbal, deopotrivă cu stăpânirea regulilor de plasament contextual al regulilor interacţiunii mutuale, a principiilor de politeţe şi de ritualizare comunicaţională". Cercetărtorul L. Ionescu-Ruxăndoiu [71, p.25] subliniază, dacă ne extindem şi la însuşirea limbii materne, că anume competenţa comunicativă presupune o relaţie precis reglementată între datele situaţiei de comunicare şi modul de realizare a selecţiei materialului lingvistic actualizat cu menţinerea distinctă a subcodurilor recunoscute.

T. Callo [23, p.61-69] menţionează că la formarea eficientă a competenţelor comunicative trebuie respectate şi realizate următoarele principii:

1. relaţional;
2. al ambianţei comunicative;
3. al precomunicativităţii;
4. al necesităţii motivaţionale;
5. al personalizării;
6. al parteneriatului;

7. al euristicității;
8. al activizării;
9. al responsabilității;
10. al influenței acționale;
11. al densității comunicative;
12. al intenției comunicative;
13. al egalității şi al acordului;
14. al socializării.

În predarea limbilor străine M. Grigoroviță [60, p.33] delimitează următoarele principii care stau la baza competențelor comunicative:

- al orientării comunicative;
- al însuşirii active şi conştiente;
- al aplicării în practică a celor învățate şi a motivației;
- al corelării celor patru componente (audierea, vorbirea, citirea şi scrierea);
- al conştientizării şi al însuşirii fenomenelor de limbă în context;
- al situativității comunicative;
- al unității temporale în însuşirea cuvintelor (îmbinări, monolog, dialog, text).

Acelaşi autor susține că competența comunicativă în activitatea de învățare se fundamentează pe următoarele *motive*:

1. Interesul cognitiv – se manifestă prin „vreau să ştiu, să cunosc”;
2. Motivul notei – se manifestă prin „vreau să obțin o notă mai bună”;
3. Sentimentul datoriei – se manifestă prin „trebuie să învăț”;
4. Pregătirea profesională - se manifestă prin „vreau să obțin o profesie”;
5. Diploma de studii – se manifestă prin „vreau să obțin diploma”;
6. Motivul autoafirmării – se manifestă prin „vreau să fiu primul”;
7. Motivul afilierii – se manifestă prin nevoia de contacte umane „vreau să plac cuiva”;
8. Motivul autodezvoltării – se manifestă prin „vreau să mă dezvolt”;
9. Motivul autointegrării – se manifestă prin „vreau să mă pot integra în spații şi comunități de peste hotare”.

Motivele învățării se divizează în două categorii distincte:

1. Motive externe:
   a) motive sociale largi;
   b) motive poziționale;
   c) motive ale colaborării sociale;
2. Motive interne:

a) motive cognitive largi;
b) motive cognitiv-instuctive;
c) motive ale autoinstruirii.

În viziunea pe care o abordăm competențele comunicative se află într-o strânsa relație cu abilitățile de relaționare ale indivizilor, cu cunoştințele pe care ei le dețin în acest domeniu şi cu gradul de conştientizare a dependențelor care se stabilesc între cei ce comunică.

Pentru început, este bine să ținem seama de câteva teze generale, ce pot contribui la înțelegerea dezvoltării şi reuşitei unui proces educațional de comunicare şi care influențează asupra formării competențelor comunicative:

- Procesul de comunicare în domeniul educației are cel puțin doi actori: profesorul şi studentul;
- Statutul de formator în domeniul dezvoltării competențelor comunicative presupune posedarea deja de către formator (profesorul) a unor asemenea abilități;
- Deşi este indicat ca rolul profesorului să fie acela de partener, profesorul deține, de fapt, un rol privilegiat şi dominativ, ceea ce îi permite să influențeze din perspectiva măiestriei sale în comunicare calitatea interacțiunilor cu caracter interpersonal;
- Procesul formării/dezvoltării competențelor comunicative presupune nu numai transmiterea unor cunoştințe cu caracter teoretic sau general, ci, mai ales, introducerea studenților în situații concrete, în care aceste abilități sunt exersate într-un mod viu;
- Pentru ca procesul dezvoltării competenței comunicative să fie realmente posibil (considerându-l sub aspectul psihosocial), este necesar ca studenții să fi acumulat deja unele abilități în domeniul stăpânirii formelor de comunicare (orală, scrisă, imagistică etc.);
- Deşi gradul de sociabilitate al unei persoane (înțeles ca disponibilitate de relaționare cu semenii) creează un avantaj pentru cei antrenați în procesul dezvoltării competențelor comunicative, persoana sociabilă nu deține încă competențe de tip comunicativ.

În afara anumitor predispoziții native, competența comunicativă presupune *înțelegerea şi conştientizarea* modului în care acționează anumiți determinanți ai comunicării în diverse situații sociale, susține L. Ezechil [47]. Competența comunicativă a unei persoane creşte concomitent cu gradul de maturizare cognitivă şi axiologică pe care ea l-a dobândit. Sub aspect procedural, un program de învățare având ca scop formarea/dezvoltarea unor competențe comunicative nu se deosebeşte, în principiu, de oricare alt program educațional. Aceasta înseamnă că, din punct de vedere strategic, el presupune parcurgerea următorilor paşi:

- definirea unor *obiective* de predare-învățare explicite care vizează formarea/dezvoltarea unor competențe de comunicare sub aspectul optimizării relațiilor cu caracter interpersonal;

- prelucrarea prealabilă a conținuturilor teoretice după criterii logice, psihologice şi didactice pentru evidențierea/relevarea posibilităților imediate de aplicare în practică;

- identificarea unor *metode, tehnici, procedee* didactice capabile să faciliteze procesul *transferului* competențelor de comunicare de la profesor la student;

- identificarea unor *metode, tehnici, procedee* care permit *verificarea* imediată a achiziționării de către studenți a comportamentelor vizate.

Procesul de comunicare implică cunoaşterea şi înțelegerea relației dintre componentele unui proces de comunicare de tip „față-în-față". El poate fi influențat de către individ prin particularitățile sale individuale, prin elemente de context, prin atmosferă şi prin specificarea publicului.

În cercetare s-a luat drept bază competența comunicativă lingvistică promovată de *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, care este alcătuită din trei părți componente:

a) componenta lingvistică;
b) componenta sociolingvistică;
c) componenta pragmatică.

Se consideră că fiecare componentă este constituită din cunoştințe, atitudini, aptitudini şi deprinderi şi se caracterizează prin anumite particularități specifice competențelor [22, p.18-19]:

Competența lingvistică include cunoştințele şi deprinderile lexicale, fonetice, sintactice şi alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale şi de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul cunoştințelor (de exemplu, în materie de distincții fonetice stabilite sau de proporții şi precizie a vocabularului), dar şi cu organizarea cognitivă şi modul de stocare în memorie a acestor cunoştințe (de exemplu, rețele asociative de diverse tipuri, în care vorbitorul include un element lexical), precum şi cu accesibilitatea lor (aplicare, amintire şi disponibilitate).

Competența sociolingvistică trimite la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. Sensibilă față de normele sociale (formulele de adresare şi de politețe, reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase şi grupuri sociale, codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), componenta sociolingvistică afectează puternic orice comunicare între reprezentanții diferitelor culturi, chiar dacă participanții la procesul de comunicare ar putea adesea să nu fie în cunoştință de cauză.

Competența pragmatică trimite la utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale. Ea trimite de asemenea la măiestria discursului, coeziunea şi coerența lui, la identificarea tipurilor şi genurilor de texte, a efectelor de ironie şi de parodie. În cazul competenței pragmatice, impactul major al interacțiunilor şi mediilor culturale, în care se înscrie dezvoltarea capacităților de acest gen, este şi mai evident decât în cazul competenței lingvistice, de aceea nu vom insista asupra acestui fapt.

Fiecare din trăsăturile competenței – lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică, au impact major asupra competențelor comunicative. Competența comunicativă îşi găseşte aplicare în realizarea activităților comunicative variate, care implică *recepția, producerea, interacțiunea* şi *medierea.*

Fiecare din aceste moduri de activitate pot fi realizate în formă orală, în formă scrisă sau în ambele forme (Figura 1).

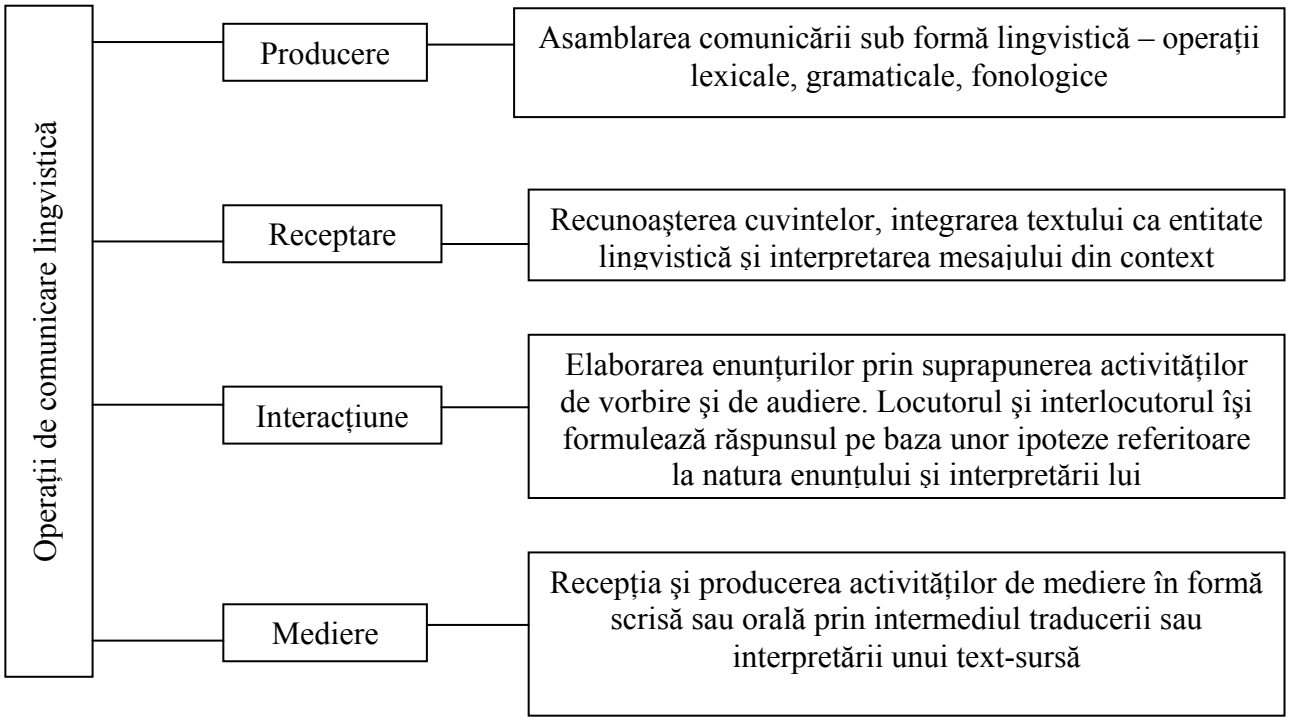

Operații de comunicare lingvistică
Producere
Asamblarea comunicării sub formă lingvistică – operații lexicale, gramaticale, fonologice
Receptare
Recunoaşterea cuvintelor, integrarea textului ca entitate lingvistică şi interpretarea mesajului din context
Interacțiune
Elaborarea enunțurilor prin suprapunerea activităților de vorbire şi de audiere. Locutorul şi interlocutorul îşi formulează răspunsul pe baza unor ipoteze referitoare la natura enunțului şi interpretării lui
Mediere
Recepția şi producerea activităților de mediere în formă scrisă sau orală prin intermediul traducerii sau interpretării unui text-sursă

Figura 1. Moduri de activități ce favorizează dezvoltarea competențelor comunicative

O analiză a componentelor competenței lingvistice scot în evidență anumiți descriptori a competenței comunicative. În *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* [22] sunt stabilite nivelurile comune de referință:

Nivelul A (introductiv/minim) – este nivelul elementar de utilizare a limbii cu elemente de producere, studentul poate să participe la activități interactive simple.

Nivelul B (intermediar/mediu) – este nivelul care prevede întreținerea unor discuții, poate face față problemelor vieții cotidiene.

Nivel C (autonom/avansat) – acest nivel este caracterizat printr-un acces la o gamă extinsă de discursuri care permit o comunicare nestingherită şi spontană.

În cercetare nivelurile nu au fost descrise după toate scalele. În urma unei analize şi sinteze am selectat un ansamblu concret de descriptori, în baza componentelorcompetenței lingvistice, pe care l-am adaptat la conținutul competențelor comunicative [22, p.18-19] (Tabelul 2).

Tabelul 2. Descriptorii competenței comunicative:

a) lingvistică

Volumul vocabularului

A	Posedă un repertoriu elementar de cuvinte şi expresii izolate.
B	Stăpâneşte un vocabular suficient pentru a se exprima cu ajutorul parafrazelor asupra unui text sau a unei situații.
C	Stăpâneşte un vast repertoriu lexical de expresii idiomatice şi curente ce-i permite să argumenteze, să interpreteze anumite conținuturi şi situații.

Corectitudinea gramaticală

A	Utilizează corect structuri simple, dar mai comite în mod sistematic erori de timpuri, acord şi topică.
B	Menține un control gramatical bun. Nu comite greşeli care să conducă la neînțelegeri. Comite greşeli neînsemnate. Este influențat de limba maternă.
C	Posedă un nivel înalt de corectitudine gramaticală. Erorile sunt rare şi nu se repetă.

Corectitudinea fonologică

A	Pronunțarea este mai puțin clară, persistă un accent străin, cu greu este înțeles de interlocutor.
B	Pronunțarea este clară, intonația firească. Se simte un accent străin care uneori produce erori de pronunțare.
C	Pronunțarea este clară, intonația firească. Accentul din frază exprimă diverse manifestări de sens.

b) sociolingvistică

Corectitudinea sociolingvistică

A	Poate stabili un contact social, utilizând cele mai elementare formule de politețe, salut, rămas bun şi de prezentare.
B	Cunoaşte formulele şi regulile de politețe şi se comportă în mod adecvat. Ştie să coopereze cu grupul din care face parte.
C	Poate utiliza limba cu eficacitate şi suplețe în relațiile sociale, inclusiv şi pentru uzul afectiv. Poate juca rolul de mediator în relațiile unui grup pentru realizarea anumitor sarcini.

c) pragmatică

A	Poate povesti o istorie sau descrie ceva în baza reperelor; poate întreține o simplă conversație; poate lega grupuri de cuvinte prin conectori elementari (*şi, dar, că* etc.)
B	Poate folosi o gamă variată de mijloace lingvistice simple pentru a exprima esențialul a ceea ce vrea să spună. Poate adapta la circumstanțe expresii simple. Poate povesti şi descrie ceva simplu, liniar. Poate interveni într-o discuție asupra unui subiect pentru a atrage atenția.
C	Demonstrează suplețe în formularea ideilor, prezentându-le sub forme lingvistice variate, pentru a accentua importanța lor. Posedă o exprimare corectă, care atrage atenția auditoriului. Argumentează şi trage concluzii la subiectul pus în discuție.

Din cele expuse conchidem că competența comunicativă se constituie din structuri cognitiv-teoretice şi acțional-practice prin intermediul cărora se poate realiza comunicarea.

Tipurile fundamentale de învățare se referă şi la însuşirea unei limbi străine: *a învăța să ştii; a învăța să faci; a învăța să colaborezi* şi *a învăța să fii*. Ele constituie pilonii de bază în formarea competențelor comunicative. În acest context se conturează definiția competenței comunicative: *competența comunicativă este un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale; de aptitudini lingvistice şi socioculturale; de abilități de relaționare verbală; de comportamente în funcție de situație, care interacționează cu trăsăturile de personalitate şi implică comunicarea din perspectiva lingvistică, psihosocială şi pragmatică.*

Capacitățile se referă la cunoştințe, priceperi şi deprinderi de a comunica, a lua decizii, a analiza, a sintetiza, a argumenta, a rezolva o problemă sau sarcină, a evalua informații etc. Abilitățile şi oportunitățile sunt orientate la realizarea anumitor scopuri individuale sau de grup, abilități de codare şi decodare a mesajului. Cunoştințele şi abilitățile au un anumit grad de conştientizare a dependențelor care se stabilesc între cei ce comunică, fie oral, în scris sau imagistic.

Este important de relevat că formarea competențelor comunicative în limba străină necesită o motivație serioasă. Unele probleme cu care se confruntă profesorul de limbă străină sunt menționate în *Portofoliul European al Limbilor*. Lipsa de motivație a studenților este menționată, probabil, cel mai frecvent. Unii abordează chestiunea, depunând eforturi considerabile, pentru a atribui practicii lor un caracter mai dinamic şi mai interesant, prin selectarea unor activități de învățare stimulatoare şi a unor documente atractive. Totuşi, reconfortul acestei abordări este efemer şi durează doar până la sfârşitul activităților. Sfidarea constă, deci, în a-l incita pe student să spună ce consideră el că este interesant şi de a-l face să-şi asume o parte din responsabilitățile pentru racordarea activităților din sala de curs cu interesele şi nevoile sale. [106, p. 53].

În concluzie, menționăm că factorul motivațional joacă un rol foarte important în formarea şi dezvoltarea competențelor comunicative a studenților în limba engleză, problemă ce urmează a fi elucidată în următorul subcapitol.

Oportunitatea unor unghiuri de reflecție didactică asupra competenței comunicative este consemnată prin următoarele concluzii:

1. Competența prezintă o gamă largă de nuanțe psihologice, pedagogice, sociale şi lingvistice care influențează asupra dezvoltării armonioase a personalității prin cogniție, atitudini, comportament.

2. Competențele comunicative au la bază anumite principii, sunt alimentate de o motivație pregnantă şi se află într-o strânsă relație cu abilitățile de relaționare ale indivizilor, cu cunoştințele pe care le dețin şi cu gradul de conştientizare a dependențelor care se stabilesc între cei ce comunică.

3. Competența comunicativă include componenta lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică. Între aceste componente există un raport de interdependență care se realizează în practică prin activitatea de producere, receptare, interacțiune şi mediere a mesajului emis.

1.3. Premise psihopedagogice ale motivației învățării limbii străine

Actualmente, scopul învățării unei limbi moderne este de a dezvolta un repertoriu comunicativ în care sunt antrenate toate capacitățile lingvistice. Din momentul recunoaşterii că învățarea unei limbi este o muncă asiduă, dezvoltarea motivației, capacității şi încrederii de a înfrunta o nouă experiență comunicativă devine o necesitate primordială, se menționează în *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* [22, p.12].

În ultimul timp s-a modificat scopul învățării limbilor, susține T. Callo, deoarece problema se pune nu de a cunoaşte două, trei sau chiar mai multe limbi luate izolat, ci de a forma un repertoriu comunicativ în care sunt antrenate toate componentele comunicative, aceasta presupunând că studenții să-şi dezvolte o competență comunicativă în baza mai multor limbi [23, p.29].

O mare parte a cercetărilor şi a reflecțiilor pedagogice în domeniul predării limbilor străine este centrată în jurul conceptului de *motivație*. Utilizarea excesivă şi uneori abuzivă a termenului *motivație*, suprasaturat adesea de conotații datorate asocierii cu sensul fiziologic şi psihologic, face actuală şi necesară o cercetare la această temă. Vom începe prin a trece în revistă câteva definiții date conceptului de *motivație,* formulate din unghiurile de vedere ale unor specialişti, convinşi fiind că didactica limbilor moderne, ce vizează, în primul rând, *competența*

de comunicare, nu se poate dispensa de rezultatele mai recent obținute prin extrapolarea metodologică a motivației învățării.

În dicționarele de psihologie [105, 104) motivația este definită ca *factor psihologic sau ansamblu de factori ce îl predispune sau îl determină pe individ să întreprindă o anumită acțiune ori să tindă spre anumite scopuri.* Definițiile date de către R. Galisson şi D. Coste [51], T. Cristea [33, p.34] şi T. Slama-Cazacu [119, p.361] consideră că *motivația de tip psihologic* constituie una dintre cele mai pregnante şi mai constante influențe asupra dezvoltării recente a lingvisticii aplicate. Prin *motivație* subînțeleg un sistem de intenții: motive, necesități, interese, tendințe, atracții, obiective motivaționale sau dispoziții, idealuri.

Un punct de vedere analogic susțin şi alți autori. Noțiunea de motivație este interpretată şi drept un sistem de motive într-o construcție, ierarhie anumită a sa, dispunând, de asemenea, de o unitate structural-funcțională. Astfel, în definirea diverşilor autori, noțiunea de „motivație" are contur diferit. Suntem predispuşi să fim de acord cu autorii [В. И. Ковалёв, 160; В. И. Додонов, 155; В. В. Столин, 176] care consideră că motivația include toate tipurile de intenții, şi anume: necesitățile, interesele, motivele, scopurile, predispozițiile, obiectivele etc., adică motivația este determinarea subiectivă a comportamentului omului influențat de procesul reflectării ei. Motivația, pentru învățare, după В. А. Сонин [175, p.28], este forța motorie şi primordială în procesul dezvoltării personalității, a necesităților ei cognitive. Л. И. Божович [148, p.34] subînțelege prin motive ale învățării tot ceea ce-l face pe copil (student) să învețe, tot pentru ce el învață. O tratare similară a problemei o găsim şi în definiția dată de А. К. Маркова [167], conform căreia motivele învățării reprezintă orientarea studentului spre diferite laturi ale lucrului instructiv, legat de atitudinea interioară a sa față de obiectul de studiu. Motivația instruirii, în totalitatea sa, nu este suma motivațiilor învățării unor subiecte, ci e o formațiune nouă, mai complexă, posedând caracteristici specifice. Înțelegem prin motivația instruirii (învățării) un complex de intenții spre activitatea instructivă; motivația instruirii se constituie dintr-un complex de factori care se schimbă şi formează relații noi unul cu altul continuu. R. Jacobson vorbeşte despre posibilitatea utilizării termenului „motivație" în sens îngust sau larg. În primul caz vorbim despre motivația formelor concrete de comportament al omului, în cazul al doilea e vorba de totalitatea momentelor psihologice care definesc comportamentul omului în întregime [72].

Sintetizând elementele comune ale acestor definiții, se poate conchide că orientarea psihologică porneşte de la ipoteza că orice intenție de comunicare are o bază psihologică subiacentă: enunțul exprimă motivațiile, atitudinile, predispozițiile afective ale subiectului vorbitor, emiterea mesajului verbalizat fiind dependentă de stările psihologice care se organizează la nivel individual sau de grup. Informația asupra acestor stări psihologice poate

îmbrăca forme lingvistice diferite, dependente de stările psihologice de bază. Dintr-un alt punct de vedere, se poate aprecia că studiul actelor de vorbire, al modalităților, al limbajului expresiv se înscrie tot în acest cadru.

Specificul motivației în însuşirea unei limbi străine este definit de însuşi specificul disciplinei „limba străină", care diferă de alte discipline. Mai întâi de toate, acest specific este concentrat într-o schimbare a gândirii. Predând limba străină, profesorul tinde spre dezvoltarea gândirii în această limbă. Specificul limbii străine se concentrează în „neobiectivitatea" lui, profesorul trebuie să găsească „obiectul", să umple predarea limbii străine cu un conținut care să corespundă cerințelor şi intereselor studenților. Această caracteristică a limbii străine este legată de o alta, şi anume, de lipsa anumitor limite ale limbii străine ca obiect de studiu. Una dintre particularitățile caracteristice ale limbii străine este, după А. А. Леонтьев [166, p.27], *caracterul creativ al limbajului*, în general, şi al limbajului *străin*, în particular. În procesul de predare-învățare a limbii străine apar pregnant caracteristicile de personalitate a studenților, se observă mai clar legătura acestora cu succesul în învățare. În afară de aceasta, o caracteristică importantă a limbii străine constă în faptul că posedarea fragmentară a unor aspecte ale ei nu are valoare independentă (comparativ cu asemenea discipline ca geografia, istoria etc.); doar posedarea integrală a limbii îl face pe student să conştientizeze utilitatea ei.

Învățarea unei limbi străine este transmiterea culturii poporului a cărui limbă este învățată. Prin cultură se subînțelege tot ceea ce poate asimila studentul în procesul învățării limbii străine sub aspect cognitiv, educativ şi sub aspectul culturii generale. În calitate de elemente ale conținutului culturii străine apar cunoştințele, aptitudinile, capacitățile, motivațiile combinate cu aşa aspecte ale învățării cum ar fi studierea, cunoaşterea, dezvoltarea şi educația. În acest sens componentele culturii străine pot fi definite ca scopuri ale învățării. Motive ale învățării altei limbi constituie anumite trebuințe de bază, cum sunt trebuința de autorealizare, de afirmare prin succes, apoi impulsul curiozității, care este o prelungire a reflexului de orientare; dorința de a comunica anumite interese, opțiuni profesionale etc., de aici şi ideea că studentul începe să învețe psihologic, conform propriilor sale posibilități şi interese şi sfârşeşte prin a învăța logic, în concordanță cu structura materiei. Ordinea psihologică de învățare trebuie să conducă la învățare şi în cele din urmă s-o înlesnească. După opinia lui J. Dewey [37, p.96], „în loc să fie opuse, ele (ordinea psihologică şi cea logică) sunt corelate în calitate de stadii incipiente şi terminale, ale aceluiaşi proces de învățare a limbii".

În calitate de condiții de bază în crearea motivației necesare pentru însuşirea limbii străine И. А. Зимняя, Г. Е. Сахарова [157, p.8] numesc următoarele:

1. Formarea necesității cognitiv-comunicative;

2. Valoarea educativă a conținutului materialului de studiu, care contribuie la dezvoltarea generală şi cognitivă a studentului;

3. Realizarea abordării activității personale.

Prima presupune că limbă străină, ca şi cea maternă, este un mijloc de comunicare. Pentru a comunica este nevoie de un motiv, de o necesitate care trebuie format(ă).

A doua - când această necesitate deja este formată, studentului i se propune un conținut obiectiv–semantic corespunzător ce ar satisface necesitatea în cauză.

A treia condiție înseamnă că studentul, însumând toate particularitățile psihologice individuale, se află în centrul învățării; deoarece anume de pe poziția studentului se definesc scopurile lecției. Abordarea personal-activă presupune relații de egalitate între profesor şi student ca parteneri în comunicare.

Cercetătorul Н. Е. Кузовлева [165, p.10], afirmă că atitudinea față de obiectul de studiu se formează din două componente: interesul față de acest obiect şi conştientizarea importanței lui. De regulă, însuşirea unei limbi străine nu este atât de afectivă, fapt care diminuează importanța ei şi interesul față de ea. Cercetătoarea împarte motivația internă in trei categorii de bază:

- comunicativă (asigură intenția limbajului şi interesul situațional);
- operațional-instrumentală (asigură interesul procesual);
- cognitivă (asigură interesul cognitiv față de obiect).

Tot ea consideră că motivația externă ține de categoria social-condiționată (legată de motivele cetățeneşti, de conştientizarea de către studenți a necesității sociale, adică a sensului învățării) şi personal-condiționată (care asigură conştientizarea necesității cunoaşterii limbii străine pentru viitorul serviciu, studii). Dacă analizăm intenția profesională în calitate de factor stimulator, atunci aceasta poate intra în componența oricărui tip de motivații numite mai sus.

Cercetătorul И. Б. Комков [163, p.74] împarte motivele studierii limbii străine în următoarele trei categorii:

a) motive la baza cărora stă importanța socială şi personală;
b) motive legate de activitate, de procesele studierii limbii străine;
c) motive la baza cărora stă impunerea.

Cercetătorul П.И. Козик [161, p.56] a reunit toate motivele studierii limbii străine în patru tipuri:

a) motive la baza cărora stă importanța socială şi personală a obiectului studiat;
b) motive legate de un anumit tip de activitate a limbajului studiat;
c) motive social-determinate;

d) motive la baza cărora stă necesitatea conştientă a studierii limbii străine în afara legăturii cu intenţii de alt ordin.

Conştientizarea scopurilor studierii limbii străine, conform opiniei lui С. Т. Григорян [153, p.136], nu întotdeauna este un puternic mijloc de motivare, capabil de a menţine activitatea cognitivă a studenţilor la nivelul corespunzător. Această activitate poate fi menţinută de funcţionarea motivelor procesuale actual-funcţionale (bazate pe interesele cognitive ale studenţilor pentru limba studiată). С. Т. Григорян evidenţiază două tipuri de intenţii, care motivează procesul studierii limbii străine: pe de o parte, acestea sunt necesităţile care reiese din modelul psihologic al personalităţii (scopuri, cerinţe, perspective), pe de altă parte, sunt interesele cognitive care reiese din modelul intern al activităţii de învăţare. El mai numeşte încă un tip important de intenţii, specific pentru studierea limbii străine, şi anume - funcţionarea motivării sociale, bazată pe necesităţile de comunicare.

Problema motivaţiei şi atitudinii faţă de o limbă străină este reflectată pe larg în lucrările autorilor străini. Un studiu mai aprofundat al personalităţii, al relaţiilor şi al motivaţiei la studierea unei limbi străine, o cercetare integrală a acestei probleme a fost efectuată de R. Gardner [53]. El a definit două tipuri mari ale motivaţiei: *instrumentală* şi *integrativă*.

Motivaţia instrumentală presupune dorinţa de a poseda o limbă străină pentru anumite scopuri practice, cum ar fi angajarea la un serviciu, posibilitatea de a citi texte şi ziare străine, susţinerea unui examen sau recalificarea. Această categorie include de asemenea şi factori negativi, cum ar fi frica de insucces, etc.

Motivarea integrativă este dorinţa de a poseda limba pentru a înţelege, a comunica cu oamenii acelei ţări unde se vorbeşte limba dată. Iniţial se consideră că studenţii cu motivaţie integrativă însuşesc limba mai reuşit, decât acei cu motivaţia instrumentală. Cercetările recente au aruncat o umbră de îndoială asupra acestei afirmări. Actualmente, după cum se presupune, aceste două tipuri – motivaţia instrumentală şi integrativă – nu sunt absolut independente una de alta, cum se considera înainte; motivaţia studentului poate include elemente din ambele grupe, ce mărturiseşte despre dificultatea problemei motivaţiei însăşi. R. Gardner a reunit un şir de componente într-un model de caracteristici motivaţionale. Deşi modelul a fost elaborat având la bază exemplul limbii franceze ca limbă străină, categoriile lui sunt valabile şi pentru orice altă limbă; ele pot fi folosite pentru orice persoană care studiază o limbă străină. R. Gardner deosebeşte patru categorii de bază:

a) atitudinea faţă de persoanele vorbitoare ale limbii studiate;
b) atitudinea faţă de studierea unei limbi străine;
c) indicii motivaţionali;
d) atitudinile generale.

Prima categorie are loc înainte de situația de studiu, a doua presupune relațiile care se formează pe parcursul procesului de studiu. Categoria a treia se referă la motivele studierii limbii, la scopurile ei şi include intensitatea eforturilor depuse în procesul studierii limbii. În acest model R. Gardner nu aminteşte motivația instrumentală, deoarece, în opinia lui, motivația integrativă este primordială. Această categorie include atât factori inițiali care au loc până la începutul studierii, cât şi cei care apar în procesul studierii. Grupa a patra de atitudini/relații în schema lui R. Gardner o constituie atitudinile generale ce conțin interesul comun pentru limbile străine, necesitatea de a obține şi interesul față de o limbă concretă.

Astfel, modelul lui R. Gardner include caracteristicile personale generale care pot avea influență pozitivă sau negativă în procesul studierii unei limbi străine şi vorbeşte despre aceea că aptitudinile nu pot fi considerate drept unica oportunitate în studierea unei limbi, un rol anumit îi revine şi aspectului afectiv, adică motivației şi atitudinii față de limba studiată ce înseamnă mult mai mult decât simpla dorință de a învăța o limbă. Aspectul afectiv include o multitudine de componente, care împreună constituie orientarea generală a relațiilor în complex [53, p.62].

Considerăm că acest model este incomplet. El nu elucidează aspectele atitudinilor care sunt la bază şi definesc studierea unei limbi străine şi nu le diferențiază de relațiile care apar în procesul studierii limbii; de asemenea, el nu deosebeşte caracteristicile personale afective stabile de simplele reacții afective la studierea limbii, adică de relațiile situaționale.

Aceste probleme, într-un mod sau altul, au fost analizate în lucrările unor cercetători străini [55, 110, 124] în care sunt elucidate următoarele aspecte:

a) condițiile afective *care stau la baza studierii* limbii străine (atitudini/relații afective primare);
b) condițiile afective *care apar în procesul studierii* limbii străine;
c) condițiile afective *care sunt rezultatul studierii* limbii străine.

R. Gardner şi grupul lui de lucru au acordat o atenție sporită atitudinii primare față de limbă. Interesul pentru aspectul afectiv în procesul studierii este reflectat în câteva din recentele abordări experimentale, care încearcă să diminueze atitudinea negativă a studenților în procesul de studiere a limbii noi. Dar, cu regret, cercetătorii vorbesc prea puțin despre motivație ca scop sau rezultat al studierii. Nu e cazul să fie neglijat rezultatul afectiv al studierii în stabilirea obiectivelor predării unei limbi străine.

Ceea ce interesează cercetătorii este relația dintre starea afectivă, în care se află studentul atunci când abordează studierea limbii şi nivelul realizărilor. Relațiile mai complexe coincid cu un nivel al realizărilor mai complexe. Studenții care au o atitudine pozitivă învață mult mai bine; la studenții care învață bine apare atitudinea pozitivă față de limba studiată. Mai mult ca atât, s-a stabilit că factorii atitudinilor/relațiilor care s-au studiat până acum au o importanță mai mare în

studiile inițiale ale studentului, decât în cele finale. Pe de altă parte, experiența studierii eficiente a limbii în faza primară duce nu numai la studierea ei eficientă pe viitor, dar şi la formarea unei atitudini pozitive față de studierea limbii străine în general.

Investigațiile aspectului afectiv au fost determinate de afirmația că aspectul cognitiv nu este unicul în studierea limbii. Unii autori [72, 69] constată că comportamentul afectiv are o anumită pondere, iar uneori chiar mult mai mare în studierea unei limbi străine, decât aptitudinile cognitive concentrate în înclinații sau capacități. Astfel, cercetătorul Ф. К. Шуман afirmă că stările afective şi personale sunt ca un motor al potențialului de cunoaştere, care îl pun pe acesta în mişcare. Din acest punct de vedere, empatia, flexibilitatea *eu*-lui lingvistic sunt factori necesari ai capacităților şi potențelor cognitive [179, p.48].

Trebuie menționat, că informația despre limba străină primită în anumite condiții se percepe şi se însuşeşte în mod diferit de diferiți studenți şi poate să nu coincidă cu particularitățile lor individuale. Diferențiind aceste condiții de însuşire a limbii străine, considerăm că nu ar fi cazul să optăm numai pentru o anumită metodă.

În viața reală condițiile posedării unei limbi sunt nici pe departe ideale. Imigranții (într-o țară sau alta) nu pot găsi întotdeauna o persoană care i-ar ajuta să învețe limba, iar în situația studierii artificiale în sala de studiu, studentul se află departe de mediul vorbitorilor nativi şi nu au posibilitatea să folosească limba străină în afara auditoriului, să-şi verifice/aplice cunoştințele în practică, deşi, în acest caz, studentul poate intra în contact cu purtătorii limbii date, fapt ce constituie un mare avantaj, deoarece nici profesorul care posedă bine limba, nici careva mijloace tehnice nu pot umple lipsa relației directe cu purtătorul limbii date. Anume condițiile studierii pot fi schimbate şi ajustate cel mai uşor la mediul social şi lingvistic şi la particularitățile fiecărui student. În acest caz, foarte importantă este motivația posedării limbii străine, care ar trebui să fie obiectul atenției sporite în procesul de studiu.

La studierea limbii străine în timpul cursului, în calitate de particularități ale motivației privind activitatea de studiere, susține Э. А. Непомнящая [169], poate fi considerat faptul că studierea acestei discipline la universitate are loc fără motive de studiere bine conturate, în lipsa necesității limbii străine ca mijloc de comunicare.

Limba străină nu este inclusă în numărul disciplinelor speciale studiate într-o instituție sau la o facultate de învățământ nonlingvistic şi, evident, apare întrebarea despre motivația posedării ei.

În procesul studierii nonlingvistice a unei limbi străine, după Э. А. Непомнящая, motivația activității de studiere nu suferă schimbări esențiale, în comparație cu nivelul primar. Mai mult ca atât, la marea majoritate a studenților lipsesc motivele legate de procesul studierii limbii străine, de însuşi obiectul de studiu. Nu apar aceste motive nici la marea majoritate a

studenților în cadrul instituțiilor de învățământ superior. În principiu, argumentele care susțin caracterul nonlingvistic al studierii limbii pot fi: motive cu caracter social larg, legate de necesitatea folosirii limbii străine pentru instruire în general, prin urmare, se poate vorbi mai degrabă despre motive „ştiute", „înțelese", decât despre motive reale, acționale [169].

În acelaşi timp, importanța şi necesitatea studierii unei limbi străine într-o instituție cu profil nonlingvistic este estimată de mai mulți autori. Se subliniază următoarele funcții de bază ale limbii străine ca obiect de studiu într-o instituție de învățământ superior cu profil nonlingvistic: mijloc de formare a abordării profesionale; funcție educativă, funcție de dezvoltare generală.

И. А. Зимняя [156, p.138] menționează următoarele condiții de învățare a unei limbi străine:

a) formarea, dezvoltarea, educarea unei personalități social-active;

b) creşterea permanentă a competenței profesionale a studenților;

c) creşterea şi extinderea culturii generale, a culturii comportamentului lingvistic, a comunicării lingvistice a studenților.

Aceste condiții se suprapun cu obiectivele de dezvoltare generală şi educative. În afară de aceasta, studierea limbii străine într-o instituție cu profil nonlingvistic favorizează asigurarea caracterului umanist al instruirii tehnice.

Aspectul specific al limbii străine ca disciplină de studiu într-o instituție cu profil nonlingvistic rezidă în faptul că aceasta este legată direct cu planurile de viață ale studenților, iar studenții nu întotdeauna percep necesitatea studierii ei; nu există o motivație clară ce ar influența asupra scopului şi setului de aptitudini pe care trebuie să le posede un specialist în concordanță cu specificul calificativ. La studenți este preponderentă atitudinea negativă față de limba străină ca disciplină complicată, care, practic, nu poate fi însuşită.

Ținând seama de cele menționate mai sus, apare întrebarea despre *formarea motivației optime* de însuşire a limbii străine cu scopul de a spori eficiența activității de studiu la această disciplină şi despre îmbunătățirea predării profesionale în general.

Termenul „optim" înseamnă „cel mai bun în condițiile date, conform anumitor criterii specifice". Cercetătorul П. И. Козик [161, p.65] consideră că în procesul studierii limbii străine optim poate deveni numai acel sistem de motive, în care locul principal îl ocupă activitatea comunicativă în procesul studierii limbii date. *Anume abordarea comunicativă a limbii la orele de limbă străină poate asigura sporirea motivației față de studierea acesteia*. Importanța abordării comunicative față de studierea limbii străine se demonstrează şi prin aceea că o astfel de abordare favorizează formarea personalității. Aceasta înseamnă că anume în cadrul abordării comunicative se iau în considerație interesele, experiența, viziunea despre lume a studenților şi

procesul studierii demarează nu prin asimilarea temelor, ci pe baza discuțiilor despre problemele țării date, ale societății, ale unei instituții de învățământ concrete, ale fiecărui student în parte. *Motivația va fi cu atât mai sporită cu cât mai instructivă va fi activitatea. Prin transformarea condiției învățării în condiție a comunicării*, având semnificație personală pentru studenți, se creează condiții pentru creşterea evidentă a nivelului motivației posedării limbii şi limbajului. Organizarea comunicării va favoriza transferul motivației exterioare/externe în cea internă, iar pe viitor motivația internă pentru posedarea limbii străine poate trece în motivație pentru comunicare în limba străină.

Abordarea comunicativă este strâns legată de conținutul materialului propus pentru discuție, deoarece criteriile de bază (dar nu unicele) ale comunicării naturale sunt informativitatea şi conținutul obiectiv.

După cum afirmă Б. И. Ноткин [170, p.92], materialul de studiu poate fi considerat util, doar atunci când:

- are valoare profesională şi general - umană;
- se deosebeşte prin accesibilitate (pentru înțelegere);
- formează necesitatea internă de a discuta.

După afirmațiile unor autori [172, 173, 162], la etapa incipientă a predării limbii străine într-o instituție cu profil nonlingvistic un rol important îl au motivele cognitive, iar la celelalte etape, pe măsura suprapunerii cu specialitatea, o mai mare importanță le revine motivelor legate de viitoarea profesie.

Instruirea profesional-orientată este un mijloc puternic de formare a abordării profesionale, prin receptarea informației suplimentare despre viitoarea profesie, şi constituie un mijloc de formare şi dezvoltare a intereselor profesionale ale viitorilor specialişti.

Т. А. Кольцова [162, p.89] în cercetarea sa experimentală accentuează eficiența formării motivelor pozitive la orele de limbă străină, precum şi calitățile sociale şi profesionale importante la studenți cu ajutorul:

a) conținutului materialului de studiu;
b) organizării activității de studiu şi a activităților extracurriculare;
c) relațiilor care se formează între profesor şi studenți, dar şi între studenți.

Un şir întreg de lucrări experimentale [159, 161, 168] este dedicat analizei factorilor care influențează motivarea activității de studiu pe axa sincronică a limbii străine. La astfel de factori se referă: interesul pentru limbă străină; interesul personal pentru disciplină, atitudinea față de profesie; conştientizarea importanței limbii străine pentru viitoarea activitate profesională; relația dintre discipline, succesul academic; abilități pentru limba străină; studierea limbii străine; existența curiozității şi climatului psihologic instructiv în grup; metoda studiului; diferite tipuri

de determinare; relația dintre profesor şi student; personalitatea profesorului; particularitățile de personalitate ale studenților; conținutul şi organizarea activității de studiu; relațiile în grupul de studiu; conținutul; formele şi activitățile extracurriculare; existența unui grup social de referință.

Foarte productivă se consideră *abordarea structurală a cercetării motivației*. În acest sens prezintă interes lucrarea psihologului Н. М. Симонова [173, p.98], în care structura motivației în procesul însuşirii limbii străine într-o instituție de învățământ superior este propusă prin trei orientări motivaționale: a) orientarea spre rezultatul activității de studiu; b) orientarea spre evaluarea profesorului; c) orientarea spre „evitarea neplăcerilor". Dintre aceste orientări motivaționale mai importante s-au dovedit a fi cele interne: procesuală şi rezultativă, cu predominarea celei procesuale.

În calitate de factori legați de formarea motivației activității de studiu în procesul însuşirii limbii străine, în lucrarea cercetătoarei Н. М. Симонова se analizează preponderent acele priorități care sunt legate de condițiile şi organizarea activității de studiere a limbii străine.

În lucrarea cercetătoarei И. П. Именитова [159, p.152], dedicată cercetării structurii motivației în însuşirea limbii străine de către maturi pe baza instruirii intensive, toți *factorii* care influențează motivația activității de studiu se clasifică în două tipuri: *obiectivi*, legați de condițiile activității de studiu, şi *subiectivi*, legați de însuşi subiectul învățării, de particularitățile individual-personale ale studentului, de experiență etc. În această lucrare, dintre factorii obiectivi, se analizează condițiile în permanentă schimbare ale învățării (conținutul, organizarea, metoda, scopurile şi condițiile învățării), dintre cei subiectivi – atitudinea primară a maturilor față de însuşirea limbii; „sensul personal" al însuşirii limbii străine de către maturi; succesul activității de învățare a maturilor. Ea subliniază două tipuri de structură a motivației activității de studiu a maturilor în condiții de învățare intensivă a limbii străine, cu dominarea orientării asupra procesului şi asupra rezultatului.

Merită atenție şi cercetarea cu privire la motivație, în care Д. Х. Хасанбаева [177, p.114] analizează problemele mecanismelor cognitive de formare a motivației acțiunilor de vorbire şi mecanismele însuşirii comunicării profesionale în limba străină.

Autoarea presupune că este reală *formarea capacităților profesional-comunicative* ale studenților prin predarea/transmiterea psihologică a materialului de studiu. Autoarea vorbeşte despre importanța construirii lecțiilor după aceeaşi schemă (tipizarea modelelor de limbă şi regularitatea lor, integralitatea, adică unitatea şi transmiterea concomitentă a materialelor) pentru a forma la studenți *modelul situației învățate cu algoritmul acțiunilor*. În opinia autoarei, o astfel de transmitere a materialului va favoriza o mai bună asimilare, iar motivația va discerne din eficiența activității.

Cercetătoarea Д. Х. Хасанбаева analizează problema formării motivației activității de vorbire şi elucidează motivele cognitive care favorizează acest lucru şi propune modelul motivațional de formare a activităților de vorbire în limba străină în condiții de învățare intensivă. În calitate de *mecanisme cognitive*, care motivează şi formează activitățile de vorbire, sunt menționate următoarele fenomene: factori cognitivi, scopul final, mijloace de comunicare, mijloace de percepere, procese mnemonice, productivitate cognitivă.

Problema motivării însuşirii limbii străine a fost reflectată şi în lucrarea lui О. П. Кричев, în care autorul consideră drept condiție de bază în formarea structurii optime a motivației facilitarea procesului de însuşire a limbii străine, asigurarea progresului real în cadrul acestuia prin modul eficient de realizare a activității de însuşire a limbii străine, care uşurează procesul asimilării ei. Asemenea mecanisme, care ridică nivelul succeselor, în opinia autorului, sunt capacitățile de posedare a unei limbi străine. [164, p.63]

Analiza cercetărilor teoretice şi experimentale permite constatarea faptului că în pofida existenței unui număr destul de mare de lucrări ce vizează problema *motivației însuşirii limbii străine* (M.Î.L.S.), mai rămân multe probleme ce necesită soluționare. Lipseşte abordarea în complex privind analiza factorilor ce favorizează optimizarea M.Î.L.S. Nici o cercetare mai aprofundată de acest gen nu a dus la crearea unei astfel de structuri a motivației în care factorii ce optimizează M.Î.L.S. şi-ar fi găsit vreo reflectare sistematică.

Nu putem să nu menționăm, în calitate de aspect al motivației, *interesul*. În definițiile diferitor autori interesul apare ca o atitudine activă de cunoaştere a personalității, față de un obiect anumit al realității sau față de un anumit mod de activitate, izvorul principal al intereselor fiind necesitățile; interesul este un motiv care duce spre orientarea către un anumit domeniu, cunoaşterea faptelor noi, spre reflectarea mai deplină a realității obiective; prin interes vom înțelege atitudinea activă, emoțională, pozitivă față de obiectele şi fenomenele realității. Interesul se formează pe baza necesității, dar nu se limitează doar la obiectul necesității. Interesul se poate prezenta ca o formă a motivului, dar aceste noțiuni nu sunt identice, ele au volum diferit, grade diferite de conştientizare, cu toate că interesul, în multe cazuri, îndeplineşte funcțiile motivului, adică interesul este motivul specific al activității culturale şi cognitive a omului, este orientarea atenției, a gândirii, a sentimentelor asupra obiectului cu importanță conştientă şi atracție emoțională pentru om.

Să analizăm înțelegerea ponderii motivelor şi emoțiilor în literatura psihologică. Mai întâi de toate, emoția nu apare de la sine, ea doar secundează o anumită acțiune sau activitate, anunțând despre satisfacerea unei anumite necesități. Cu toate acestea, emoțiile influențează motivul, schimbându-i tensiunea, mărind-o sau stabilizând-o. În opinia psihologului В. И. Ковалёв, „emoțiile acționează doar o perioadă foarte scurtă de timp şi doar colorează

motivele, schimbând gradul de accentuare a intenției" şi, sub influența emoțiilor, se schimbă doar latura „energetică", nu cea de conținut. Dacă obiectul coincide cu necesitatea omului, atunci operarea cu acest obiect poate fi susținută de o anumită stare (pot apărea emoții pozitive sau negative). [160, p. 137].

Formându-se în procesul activității omului, emoțiile sau necesitățile, trăite în emoții, sunt, împreună cu acestea, intenții spre activitate, adică îndeplinesc funcție motivatoare.

După Л. И. Божович [148, p. 32], trăirile emoționale, bazându-se pe experiența socială a omului, achiziționează pentru acesta valoare de sine stătătoare şi ele însăşi devin obiect al necesității, condiționând apariția sentimentelor superioare. Suntem de acord cu autorul, dar totuşi, noi am include mai curând emoțiile la categoria necesităților şi nu a motivelor. Într-adevăr, trăirea emoțională poate deveni valoare individuală a omului şi el va tinde iar şi iar să trăiască o anumită stare emoțională. Satisfacerea acestei necesități, însă, are loc doar „întâlnind" obiectul necesității date. Astfel, omul poate trăi sentimentul plăcerii supreme după audierea unei opere clasice. Părăsind sala de concert, el se poate afla încă mult timp sub influența acelei înălțări emoționale, pe care i-a provocat-o muzica şi el va dori neapărat să mai retrăiască aceeaşi stare emoțională. Doar că pentru aceasta e necesar să se fie create condiții corespunzătoare, deoarece această necesitate nu poate fi satisfăcută în sine. Omul iarăşi merge la concert, încercând să retrăiască sentimentul înălțării emoționale, adică el încearcă să găsească obiectul capabil să-i satisfacă necesitatea, să trăiască aceeaşi stare emoțională pe care a trăit-o mai înainte.

Un exemplu analog se poate aduce vorbind despre sentimentele supreme. Pasiunea îl face pe om să acționeze deoarece el vrea să se autoafirme, să se exprime în ceea ce încă nu e clar pentru el, pasiunea îl conduce în căutarea a ceva, care ar satisface aşteptările, interesele lui. Lucrurile (materiale sau ideale) care ar fi în stare să satisfacă această necesitate, pasiune, pot fi absolut diferite. Nu ar fi cazul să confundăm motivele cu scopurile activității, cu toate că unii autori sunt de părerea că motivele sunt aceleaşi scopuri. Astfel, Б. И. Додонов [155, p. 143] consideră greşită contrapunerea motivelor şi a scopurilor, fiind de acord cu afirmația făcută de Л. И. Анцыферова că motivul activității în sine este un scop care-şi subordonează un scop mai concret, decât un obiectiv. În legătură cu aceasta el deosebeşte scopuri *adevărate*, *concrete* sau scopuri-motive şi *cvasiscopuri.*

Motivul poate coincide cu scopul activității când acesta, după afirmația lui А. А. Леонтьев [166, p. 30], se transformă într-un motiv-scop. Dar în circumstanțele diviziării sociale a muncii cazuri de asemenea coincidențe sunt foarte rare. Astfel, drept scop al activității poate servi îndeplinirea unui lucru, iar pentru om motivul poate deveni unul dintre rezultatele intermediare ale activității, care, subiectiv, va deveni scopul acțiunilor sale. Scopul este modul conştient al rezultatului aşteptat, la înfăptuirea căruia e îndreptată acțiunea omului. Motiv,

totodată, poate fi nu numai rezultatul, ci şi procesul activităţii în sine. Dacă motivul trezeşte şi îndeamnă spre activitate, atunci şi scopul construieşte o activitate concretă, definindu-i caracteristicile şi dinamica, adică motivul şi scopul formează aşa - numitul „vector al activităţii". În afară de aceasta, motivele, în comparaţie cu scopurile, nu întotdeauna sunt conştientizate de către om. Acest punct de vedere, însă, nu-l împărtăşesc toţi psihologii.

Din definiţiile motivului prezentate mai sus, reiese că unii autori sesizează în termenul *motiv* numai intenţiile conştiente, alţii – intenţiile în general. Astfel, В. И. Ковалёв [160, p. 141] consideră că inconştiente la om pot fi doar funcţiile fiziologice. Toate celelalte intenţii, în opinia sa, sunt conştiente.

Recunoaştem că omul îşi îndeplineşte activitatea conştient: el îşi propune anumite scopuri, tinde spre realizarea lor, bazându-se pe anumite motive, adică el ştie de ce are nevoie pentru a-şi satisface necesităţile. Nu vom nega, însă, faptul că nu toate motivele sunt conştientizate de către om. Câteodată, omul consideră că este condus doar de anumite motive, iar într-o anumită situaţie el poate „să acopere" absolut accidental şi alte motive, care înainte ar fi fost ca şi cum subconştiente. Pe bună dreptate, afirmă Н. М. Симонова [173], „e exclus ca vreun fenomen psihic la om să existe în afara conştiinţei". Cu toate acestea, e posibilă o retrăire „inconştientă". Aceasta nu este o retrăire pe care noi nu o simţim sau nu cunoaştem nimic despre existenţa ei (nu ştim dacă o simţim); aceasta este o presimţire al cărei obiect generator nu este conştientizat. Un punct de vedere analog e caracteristic şi pentru alţi autori.

Factorii care stăvilesc conştientizarea motivelor sunt diverşi. Motivele nu pot fi conştientizate, deoarece ele, pur şi simplu, nu nimeresc în „vizorul" omului, fiind considerate secundare, alteori, ele, pur şi simplu, sunt camuflate de către om chiar pentru sine însuşi. După В. В. Столин [176, p.62), motivele nu se conştientizează sau din cauza incapacităţii, sau din cauza nedorinţei personalităţii să conştientizeze – în ultimul caz, mecanismele securităţii psihice apără personalitatea de confruntarea conştientă cu propria motivaţie.

Noua atitudine metodologică, ce îşi propune să convertească pedagogia predării într-o pedagogie a învăţării vizând interesele auditoriului, se materializează printr-o atenţie deosebit de ancorată în necesităţile, aptitudinile şi motivaţiile indivizilor sau a grupurilor ce învaţă o limbă străină. Învăţarea aceasta se desfăşoară pe axă sincronică.

În calitate de fundamentare teoretică a acestui deziderat se poate evoca teza elaborată de T. Slama-Cazacu [119, p.39], potrivit căreia învăţarea unei limbi străine nu poate fi favorizată numai de existenţa unor aptitudini. Autoarea defineşte *motivaţia ca o aptitudine afectivă* determinată în cadrul ipostazei fundamentale a limbajului – *dialogul*.

Atenţia acordată factorului numit *dialog* în lucrările de specialitate, public vizat drept *destinatar al comunicării,* subiect, protagonist al învăţării, cursant, participant, actant şi atenţia

acordată caracteristicilor acestuia, ținând seama de ceea ce individul sau grupul are nevoie sau doreşte să învețe, a dus la folosirea procedeului de *tratare diferențiată* şi *tratare individuală,* strategie didactică ridicată la rangul de principiu pedagogic.

Ținând seama de finalitatea propusă şi de vârsta subiecților, se apreciază că *învățarea unei limbi străine este condiționată de două tipuri de motivații:*

1. Motivații coercitive;
2. Motivații personale.

Motivațiile cuprinse în prima categorie au un caracter extrinsec, deoarece conduita este determinată de posibilitatea unei recompense sau a unei pedepse, iar motivațiile din a doua categorie au un caracter intrinsec, satisfacția fiind găsită în însăşi activitatea ca atare.

În cadrul motivațiilor personale se operează distincția între *motivația integrativă* şi *motivația instrumentală*. *Prima* urmăreşte integrarea subiectului în comunicarea lingvistică şi spirituală a celor care vorbesc limba străină pentru care au optat. Acest tip de motivație presupune nu numai formarea unei competențe comunicative, adică a capacității de a da răspunsuri verbale adecvate la situația de comunicare în baza codului psihic verbal cu scopul de a manifesta un comportament lingvistic corect din punct de vedere situațional, ci şi în scopul de a cunoaşte stratificarea lingvistică a limbii străine, a patrimoniului spiritual al poporului respectiv. *Motivația numită instrumentală* se referă la activitatea profesională a subiectului, fiind dictată de factori extralingvistici. Astfel se explică schimbarea de orientare în studiul limbilor străine care constă în abordarea din ce în ce mai intensă a limbajelor de specialitate sau studiul limbilor în scopuri speciale (mai ales tehnice şi ştiințifice).

În plan lingvistic, această orientare este impulsionată şi facilitată de înlocuirea *viziunii gramatical-structurale* asupra limbii cu o *viziune comunicativă, funcțională*, ce ține seama de *contextul social*. Plasat într-un univers real şi nu fictiv, pus în fața unor *inventare tematice* sau a unor tabele, materiale ilustrative din texte ştiințifice care îl interesează direct, propuse de el, *receptorul se simte motivat*, deci participă cu interes la procesul de comunicare. Decizia de a învăța o limbă străină declanşează la subiect o *motivare primară*, numită de unii autori *motivație pe termen lung*, iar motivația instrumentală primeşte eticheta de *motivație pe termen scurt*. Experiența demonstrează că după asimilarea unui comportament lingvistic nou, motivația instrumentală poate uneori să dispară.

Într-un alt plan, *referitor la raportul afectiv al interacțiunii* ce se stabileşte în situația de învățare *între profesor şi student,* se disting trei tipuri de motivații:

1) motivații pozitive;
2) motivații neutre;
3) motivații negative.

În cazul *motivației pozitive*, situația de învățare are funcția secundară de a suscita interesul, simpatia, adeziunea la procesul creat de către profesor. În scopul accentuării intenției de a crea un raport interpersonal, acesta poate recurge la folosirea unităților lingvistice care în literatura de specialitate se numesc „*de circularitate simpatică"*. Motivația pozitivă tinde să se sprijine pe *individualitatea participanților* şi *să personalizeze situația de învățare, discursul produs*.

Motivația neutră se caracterizează prin absența trăsăturilor negative. Dacă motivația pozitivă tinde să personalizeze discursul, într-o situație neutră interacțiunea neutră se realizează mai puțin între participanții la situația de învățare; „rolurile" lor, definite de T. Cristea [33, p.34] drept „aporturi imprevizibile" în cadrul procesului de comunicare, nu pot stabili o anumită categorie de trăsături negative.

Motivația negativă se manifestă ca o tentativă de dominare, în cazuri rare de alienare a subiectului printr-o autoritate abuzivă, prin ostilitate, transpuse lingvistic prin ordine, reproşuri, contestări, interdicții. Subiacenta acestei situații ar fi şi tentativa de a mări distanța socială şi afectivă între profesor şi student.

Motivațiile pozitive şi negative se pot realiza prin modalități afective a căror expresie lingvistică este extrem de complexă şi diversificată, fiind structurate conform unor caracteristici semantice specifice fiecărei limbi.

În realizarea motivației pozitive se poate recurge la un inventar al tipurilor actelor de limbaj: aserțiunea, cererea de informații sau de confirmare (întrebarea), acte de propunere-invitație, de sfat, acte expresiv-afective sau evaluative, acte directive de cerere, rugăminte etc. Alegerea uneia sau alteia dintre structurile furnizate de sistemul lingvistic este determinată de *cunoaşterea parametrilor situaționali* şi de aplicarea adecvată a unor reguli paradiscursive (reguli de politețe).

În opinia cercetătorului N. Silistraru, pentru crearea motivației pozitive în cazul studierii unei limbi străine este necesar să fie elucidat scopul învățării acestei limbi, domeniul de aplicare a cunoştințelor; în cadrul lecțiilor este bine ca efortul studenților să fie apreciat pozitiv, să fie încurajați să-şi realizeze scopurile propuse, să li se aprecieze progresele făcute, să le trezească curiozitatea, interesul pentru ceea ce trebuie să învețe [117, p.153].

Astfel, putem concluziona că barierele individual-psihologice ale studenților în învățarea limbii engleze pot fi trecute datorită motivației privind formarea competențelor de comunicare. Însă şi motivația este suscitată de anumite condiții afective care determină necesitatea cognitiv-comunicativă, valoarea educativă a conținutului didactic şi abordarea activității personale a studentului. Condițiile respective stau la baza studierii limbii engleze şi ele sunt rezultatul însuşirii acestei limbi. Toate acestea influențează motivația privind studierea şi posedarea limbii

engleze (contextul social, personalitatea studentului, anturajul lingvistic şi circumstanțele studierii). În scopul formării motivației privind competența comunicativă a studenților sunt utilizate metode interactive de studiere. Despre acestea vom face referință în capitolul ce urmează.

* * *

În acest cadru analitic, axat pe particularitățile competențelor comunicative în limba engleză a studenților, putem formula următoarele *concluzii* la *Capitolul I.*

1. Comunicarea într-o limbă străină se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale şi nonverbale prin care se schimbă mesaje (informații, idei, sentimente, intenții etc.) în scopul influențării, într-un anumit sens şi, mai ales, calitativ, comportamentul celuilalt.

2. Competența comunicativă se constituie din structuri cognitiv teoretice şi acțional-practice prin intermediul cărora se poate realiza comunicarea. Ea are la bază componenta lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică.

3. Motivația privind studierea şi posedarea limbii engleze este generată de anumite condiții de ordin afectiv, care determină necesitatea cognitiv-comunicativă, valoarea educativă a conținutului didactic şi activitatea personală a studentului. Contextul social, personalitatea studentului, anturajul lingvistic şi circumstanțele studierii influențează motivația comunicării în limba engleză.

CAPITOLUL II. STUDIUL DE CAZ – FACTOR MOTIVAȚIONAL ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ALE STUDENȚILOR DIN PERSPECTIVA DIDACTICĂ ŞI PSIHOLOGICĂ

2.1 Definirea şi tipizarea studiului de caz

Interesul sporit pentru comunicare într-o limbă străină în lumea contemporană îşi are explicația pragmatică. Omul social, viitorul specialist trebuie să poată comunica, pentru a se realiza ca personalitate. Desfăşurarea firească a demersului didactic la limba engleză trebuie să creeze oportunități atât pentru comunicarea orală, cât şi pentru cea scrisă. Diversitatea metodelor ce conțin situații comunicative în care sunt implicați studenții permit realizarea unui schimb verbal de opinii şi informații. În planul practic al predării, problema motivației poate fi abordată din mai multe unghiuri:

1. Folosirea unor procedee, a unor modele lingvistice care să transforme motivațiile coercitive în motivații personale;
2. Stabilirea unui inventar de acte, de mijloace de exprimare;
3. Utilizarea lor conform unei progresii clar stabilite, oferind modalități lingvistice de realizare a intențiilor de comunicare care să întrețină şi să dezvolte motivațiile deja existente.

Esența şi valoarea metodelor de instruire constau în obiectivele pe care le realizează cu funcțiile cognitivă, formativă, motivațională, instrumentală, normativă. Cercetătorul I. Cerghit [28, p.133] consideră funcția cognitivă drept cea mai importantă.

J. Piaget afirmă că orientarea formativă a metodelor constă nu atât în varietatea lor, cât în aplicarea diferențiată, în posibilitatea lor de asigurare privind varietatea activității de instruire: individuală şi independentă, instruirea în grupuri mici şi reciprocă [103]. *Metodele formative* sunt orientate spre posibilitățile potențiale ale studenților prin intermediul activității individuale, de grup şi colective.

Tehnologia didactică prin ansamblul de metode, procedee, strategii, mijloace şi forme de învățământ conferă componentelor acțiunii didactice un caracter sistemic. Dată fiind preocuparea noastră de *metode didactice aplicate* în contextul formării competențelor comunicative, ne vom referi la ele sumar, obiectivul principal fiind *studiul de caz*. Astfel, cele mai utilizate şi răspândite metode sunt: *expunerea* – predarea cunoştințelor noi; *discuția* – schimbul de informații referitoare la un subiect; *explicația* – predarea temelor noi, fenomenelor de limbă; *experimentarea* – participarea nemijlocită a studentului la organizarea şi practicarea activităților de comunicare; *observația* – posibilitatea de a obține cunoştințe, informații din diferite surse;

exercițiul – practicarea lui este eficientă la însuşirea limbilor străine; *verificarea (evaluarea)* – aplicarea cunoştinţelor, competenţelor, atitudinilor; *simularea* – crearea unor situații similare celor reale etc. La o examinare retrospectivă, *studiul de caz* este definit şi interpretat în context larg – social şi didactic.

Studiul de caz (lat. *Casus* – accident, eveniment întâmplător) s-a născut din necesitatea găsirii unor căi de apropiere a instruirii de modelul vieții reale, al activității practice sociale sau productive. Treptat, acesta s-a impus ca una dintre cele mai active metode, de mare valoare euristică, dar şi aplicativă, cu largi posibilități de utilizare în învățământ.

Studiul de caz are un trecut îndepărtat. A fost folosit cu mai bine de două mii de ani în urmă, în Grecia antică – de către Solon; în China veche – de Confucius. Această metodă este reluată şi promovată cu succes la sfârşitul secolului al XIX-lea de către Colomb Longdall de la Universitatea Harvard, apoi la Graduate School of Business Administration în statul Massachusetts, SUA. Ulterior a cunoscut o largă utilizare în învățământul de pretutindeni.

Studiul de caz (S.C.) se află la baza formelor de învățământ propuse de către Graduate School of Business Administration of Harward. Ea a fost inițiată in Franța, in 1926, de către A. Siegfried. Ulterior, s-a înregistrat o dezvoltare mai largă în sectoarele învațământului superior, apoi în cele ale educației în general. R.Yin propune următoarea definiție a studiului de caz: „*o cercetare empirică ce analizează un fenomen contemporan în contextul vieții reale, granița dintre fenomenul respectiv şi context nefiind precis definite, şi în care sunt utilizate surse multiple de date*” [141]. Un studiu de caz poate fi o situație umană complexă unică, de exemplu, o decizie majoră cu consecințele ei, un proiect ce se implementează, un eveniment important etc., care urmează să fie investigat în context concret. În viața socială există evenimente unice, nerepetitive, situații rare sau extreme, chiar critice, destul de problematice, care pot fi analizate, investigate intr-un studiu de caz singular sau multiplu. Posibilitatea de control asupra fenomenului este mică sau chiar nulă. Întrebările la care răspunde studiul de caz sunt „*cum*” şi „*de ce*” a avut loc un fapt, un anumit eveniment, o situație, o decizie.

I. Bontaş susține că *studiul de caz* este o modalitate de a analiza o situație specifică deosebită, ce iese din comun – particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate să apară într-o acțiune, fenomen, sistem etc. de orice natură – denumită caz, în vederea studierii sau rezolvării ei, în raport cu nevoile înlăturării unor neajunsuri sau a modernizării proceselor, asigurând luarea unei decizii optime în domeniul respectiv. Cazul reprezintă un aspect, un element, o componentă, un subansamblu sau chiar ansamblul însuşi, care cere abordări şi rezolvări specifice [18, p.174].

I. Cerghit consideră că *studiul de caz* mijloceşte o confruntare directă cu o situație din viața reală, autentică. S.C. lărgeşte câmpul cunoaşterii, căci un caz invocat poate servi drept

suport al cunoaşterii inductive, care trece de la premise particulare la dezvăluirea generalului, la formarea unor concluzii generalizatoare (noțiuni, reguli, principii, legități etc.), dar şi invers, ca bază a unei cunoaşteri deductive, de trecere de la general la particular, de concretizare a unei idei, a unor generalizări, de aplicare (de transfer) a cunoştinţelor sau deprinderilor însuşite la situații sau probleme noi [28, p.233].

În opinia lui S. Cristea *studiul de caz* reprezintă o metodă didactică care elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale, angajate ca premise inductive şi deductive, necesare pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități [32, p.354].

R. E. Stake [125, p.236] defineşte studiul de caz ca „*studiul unui singur caz particular si complex, în vederea înțelegerii funcționării lui, cu circumstanțele importante*". În continuare precizează: „*... studiul cazului nu reprezintă o alegere metodologică, ci o alegere a obiectului de studiu*". Din punct de vedere al scopului cercetării, în funcție de care se face şi alegerea cazurilor, el identifică trei tipuri de studiu de caz:

Studiul cazului intrinsec, asemenea monografiilor, în care cercetătorul se centrează pe descrierea în profunzime a unui fenomen unic, fără a urmări testarea ipotezelor sau generalizabilitatea;

Studiul cazului instrumental, realizat în vederea clarificării unei teorii sau a unei probleme mai generale;

Studiul unor cazuri multiple (colective), în care se încearcă generalizarea caracteristicilor şi mecanismelor. Cercetătorul D. T. Campbell [24, p.178] susține că *studiul de caz* poate fi privit ca un pas mic spre o mare teorie, iar R. K. Yin consideră că învățarea bazată pe studiul de caz presupune *angajarea activă şi interactivă a studenților* în desfăşurarea de activități de analiză şi dezbatere colectivă a unui „caz", de *identificare şi examinare a variantelor de acțiune şi de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori* [142]. Astfel, învățarea bazată pe studiul de caz are tangențe şi cu *învățarea prin cooperare*, contribuind şi ea la dezvoltarea comportamentelor sociale ale studenților, indiferent dacă analizarea şi soluționarea cazului se realizează frontal, în grupe sau individual. În ultimele două situații, etapa de discutare a variantelor de soluționare se realizează cu participarea întregului colectiv de studenți.

Cazul, în opinia lui A. L. George, reprezintă o *situație + problemă reală,* decupată din realitate, situație care, valorificată în context educațional, explicată, analizată, înțeleasă, evaluată şi soluționată în cadrul activităților colective ale studenților, asigură premisele necesare formulării de către aceştia a unor recomandări, concluzii, reguli, legități [57].

Studenții îşi argumentează soluțiile sau deciziile făcând referință la cunoştințele, legitățile şi teoriile învățate deja.

Prezintă interes didactic *Proiectarea studiului de caz,* făcută de W.A. Lucas [83]. Ea relevă caracteristicile generale ale proiectării cercetării care servesc ca bază pentru considerarea proiectelor specifice ale studiilor de caz. Astfel, pentru strategia studiului de caz, cele patru tipuri de proiecte sunt:

a) proiectul unitar de caz (holistic);
b) proiectul unitar de caz (fix);
c) proiectul de caz multiplu (holistic);
d) proiectul de caz multiplu (fix).

Distincția primară în proiectarea studiului de caz este între proiectele studiului de caz unitar şi multiplu. Aceasta înseamnă necesitatea unei decizii luate anterior, în baza colectării de date; asupra faptului dacă un studiu de caz unitar sau multiplu se va proiecta pentru a fi prezentat.

Studiul de caz unitar este un proiect adecvat pentru anumite situații. În primul rând, trebuie amintit că studiul de caz unitar este analog cu experimentul unitar, şi multe din condițiile care justifică experimentul unitar justifică şi studiul de caz unitar.

Motivația pentru studiul de caz unitar este atunci când acesta reprezintă un caz critic în testarea unei teorii bine formulate (de notat iarăşi analogia cu experimentul critic). Teoria a specificat un set clar de propuneri, ca de altfel şi de circumstanțe în cadrul propunerilor, care se presupun adevărate. Pentru a confirma, provoca sau extinde teoria, poate exista un caz unitar care să includă toate condițiile pentru a testa teoria.

Cazul unitar poate fi folosit pentru a determina dacă propunerile teoriei sunt corecte sau dacă există un set alternativ de explicații care pot fi mai relevante. Studiul de caz unitar poate reprezenta o contribuție semnificativă spre cunoaştere şi formare a teoriilor. Un astfel de studiu este capabil chiar să schimbe unele investigații ulterioare în cadrul unui întreg domeniu.

Oricare ar fi tipurile de efectuare a unui studiu de caz, o potențială vulnerabilitate a studiului de caz unitar poate fi aceea că mai târziu se va descoperi că acesta a fost efectuat nu aşa cum a fost gândit inițial. Proiectarea studiilor de caz unitare întotdeauna necesită investigații migăloase, pentru a minimaliza şansele unei prezentări greşite şi pentru a maximaliza accesul la colectarea datelor.

Vom menționa că nu este recomandabil a fi încredințat într-un studiu de caz unitar până când preocupările majore n-au fost relatate.

Studiul de caz holistic versus studiul de caz fix se desfăşoară atunci când unul şi acelaşi studiu de caz poate implica mai mult de un element al analizei. Acest lucru se întâmplă când în cadrul unui singur caz se atrage atenția asupra unui subelement sau mai multor subelemente. De exemplu, chiar dacă un studiu de caz poate fi despre un singur program public, analiza poate include rezultate ale unor proiecte individuale în cadrul proiectului (posibil chiar unele analize cantitative ale unui număr mare de proiecte). Într-un studiu organizațional, elementele suprapuse (*fixe*) pot fi de asemenea elemente – „*procese*" – cum ar fi reuniuni, roluri sau locații. Elementele sunt selectate, iar proiectul rezultat va fi numit *proiectul studiului de caz fix (intercalat)*. În contrast cu proiectul sus-numit este *proiectul holistic*, al cărui studiu de caz examinează doar natura globală a unui program sau a unei organizații.

O problemă a proiectului holistic constă în aceea că întreaga natură a studiului de caz poate trece asupra cercetătorului pe parcursul studiului.

Studiul de caz intercalat are şi anumite neajunsuri. Un neajuns major se atestă atunci când studiul de caz este concentrat doar la nivelul subelementelor şi nu-şi atinge scopul de a se reîntoarce la elemente mai mari ale analizei. O evaluare a programului care include caracteristicile proiectului ca un subelement al analizei, de exemplu, devine un proiect de studiu în care nu se fac investigații asupra unui element mai mare, adică asupra „programei". De asemenea, studiul climatului organizațional poate implica angajați individuali în calitate de subelemente ale studiului. Dar, dacă datele sunt concentrate doar asupra angajaților individuali, atunci studiul va deveni, de fapt, nu unul organizațional, ci unul de analiză a procesului de angajare. Ceea ce se întâmplă în cazul expus mai sus este că fenomenul original al interesului (studiul organizațional) a devenit contextul şi nu baza studiului.

O treaptă majoră în proiectarea şi elaborarea unui caz unitar este definirea elementului analizei. Este nevoie de o definiție operațională şi de luarea unor precauții, înainte ca un angajament al întregului studiu de caz să fie făcut, pentru a fi sigur că, de fapt, cazul este relevant pentru sursa sau întrebările care ne interesează. În cadrul cazului unitar, pot fi încorporate subelemente ale analizei în aşa fel, încât un proiect mai complex, unul intercalat, este dezvoltat. Subelementele pot adăuga foarte des posibilități pentru o analiză largă/extinsă, intensificând perspicacitatea unui studiu unitar. Atunci când se acordă prea multă atenție subelementelor şi când aspectele mai mari, holistice, încep să fie ignorate, studiul de caz în sine îşi va schimba orientarea şi natura. Această schimbare poate fi justificată, dar nu ar trebui să-l ia prin surprindere pe cercetător.

Acelaşi studiu poate conține mai mult de un singur caz. Când acest lucru se întâmplă, studiul poate folosi un proiect de caz multiplu, şi astfel de proiecte au crescut ca frecvență în anii

recenți. Un exemplu comun este studiul inovațiilor în şcoală (cum ar fi clasele deschise, materialele didactice sau noile tehnologii), în care inovații independente apar la diferite niveluri. Astfel orice nivel poate servi drept subiect al unui studiu de caz individual, şi studiul în întregime va folosi un proiect de caz multiplu.

Studiul de caz multiplu versus unitar. În unele domenii, studiile de caz multiple sunt considerate o „metodologie" diferită de studiile de caz unitare. De exemplu, atât antropologia, cât şi politologia au dezvoltat o serie de modalități pentru elaborarea studiilor de caz unitare şi o a doua serie pentru a elabora ceea ce numim *studii comparative* sau *multiple*. Totuşi, alegerea între studiul de caz unitar şi multiplu rămâne la aceeaşi bază metodologică şi nu poate fi făcută o mare diferență între ceea ce numim studiu de caz clasic (unitar) sau multiplu. Alegerea cade pe proiectul de cercetare, care este inclus în strategia studiului de caz.

Decizia pentru elaborarea unui studiu de caz multiplu trebuie luată foarte atent şi minuțios. Orice caz trebuie să servească un anumit obiectiv în cadrul scopului general al investigației. În acest scop este nevoie de o maximă perspicacitate pentru a considera cazurile majore la fel ca şi experimentele majore, adică a urma o logică replicativă.

Logica replicativă neeşantionată pentru studiile de caz multiple. Logica ce subliniază folosirea unui studiu de caz multiplu este aceeaşi. Orice caz trebuie ales cu atenție, aşa încât ori să prezică rezultate similare (replicare exactă), ori să prezică rezultate contrastive, dar cu motive prezise (replicare teoretică). Capacitatea de a elabora şase sau zece studii de caz aranjate efectiv într-un studiu multiplu, este echivalentă cu capacitatea de a elabora şase sau zece experimente pe teme înrudite; câteva cazuri (două sau trei) vor fi replicații literale (exacte), iar alte câteva cazuri (de la patru la şase) pot fi proiectate pentru a urma două modele diferite de replicări teoretice. Dacă toate cazurile se dovedesc a fi precise, aceste şase-zece cazuri din agregat vor asigura susținerea necesară pentru setul inițial de propuneri. Această ordonare logică a studiului de caz o prezentăm în Figura 2.

Logica replicativă a studiului de caz multiplu arată că treapta inițială în proiectarea studiului de caz trebuie să derive din teoria dezvoltării. Selectarea cazului şi definirea măsurilor specifice sunt trepte importante în proiectare şi în procesul de colectare a datelor. Orice caz individual constă dintr-un studiu complet, în care evidențele convergente sunt obținute în urma analizei faptelor şi concluziilor pentru caz; concluziile fiecărui caz sunt considerate informații care necesită replicare din partea altor cazuri. Atât cazurile individuale, cât şi rezultatele cazurilor multiple pot şi trebuie să constituie focarul raportului sumar.

Pentru fiecare caz individual, raportul trebuie să indice cum şi de ce o propunere particulară a fost demonstrată (sau nu a fost demonstrată). Raportul trebuie să indice gradul

logicii replicative şi de ce cazurile specifice au fost prezise să aibă anumite rezultate, în timp ce alte cazuri – dacă sunt – au fost prezise să aibă rezultate opuse.

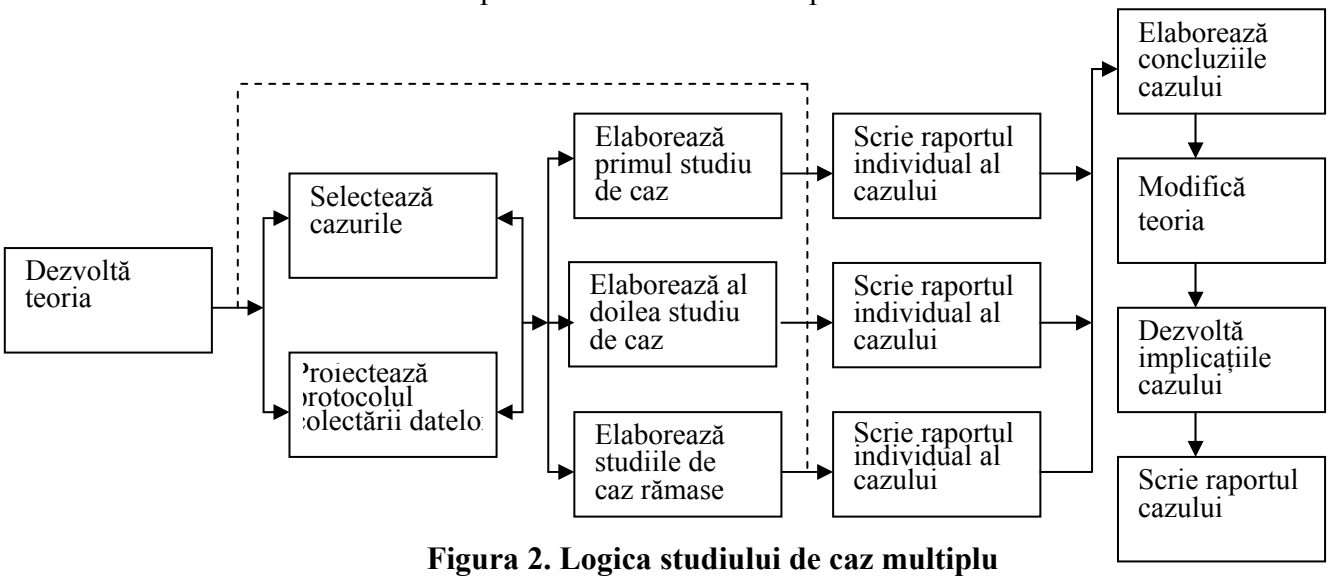


Figura 2. Logica studiului de caz multiplu

La utilizarea proiectului de caz multiplu apare şi problema privind numărul de cazuri necesare şi/sau suficiente pentru studiu. Oricum, deoarece logica eşantională n-ar trebui folosită, criteriile tipice cu privire la mărimea eşantionului, de asemenea, este fără importanță. Această decizie este ca o reflectare a unui număr de replicări – atât literale, cât şi teoretice – care sunt folosite în studiu.

Pentru un număr de replicări literale, o analogie adecvată studiilor statistice este selecția criteriului pentru stabilirea nivelului semnificației. De exemplu, doriți să stabiliți două sau trei replicări literale în cazul când teoriile rivale sunt mult mai multe, iar sursa adecvată nu necesită un grad excesiv de certitudine. Oricum, dacă rivalii dumneavoastră au diferențe subtile sau dacă doriți un grad mai înalt de certitudine, puteți opta pentru cinci, şase sau mai multe replicări.

Pentru replicările teoretice este necesar sensul complexității, privind predominarea validității externe. Când eşti nesigur de diversitatea rezultatelor studiului de caz produse de condițiile externe, este necesar să se articuleze condițiile relevante mai explicit şi să se identifice un număr mai mare de cazuri. Şi viceversa, când condițiile externe nu produc varietate în cadrul fenomenului studiat, un număr mai mic de replicări teoretice este suficient.

Studiile de caz multiple, holistice sau intercalate. Faptul că proiectul studiului de caz multiplu este mai favorizat, nu elimină variantele identificate anterior; fiecare studiu individual poate fi holistic şi intercalat. Un studiu de caz multiplu poate consta din cazuri multiple holistice sau intercalate.

Diferența dintre aceste două proiecte depinde de tipul fenomenului studiat. Într-un proiect intercalat, studiul poate necesita chiar conducerea anchetei la fiecare nivel al studiului de caz. Orice utilizare a proiectelor de caz multiple trebuie să urmeze o replicare logică, nu un

eşantion, iar cercetătorul trebuie să aleagă fiecare caz foarte atent. Cazurile trebuie elaborate identic cu experimentele multiple, cu rezultate asemănătoare sau contrastante. Proiectul replicativ nu înseamnă, neapărat, că studiul de caz trebuie să fie holistic sau intercalat. De asemenea, pot exista cazuri individuale în cadrul unui proiect de studiu multiplu. Când se foloseşte un proiect de caz intercalat, fiecare caz individual poate include analiza datelor cantitative, incluzând utilizarea anchetelor în cadrul fiecărui caz.

Este necesar să menționăm că proiectul studiului de caz reprezintă o anumită complexitate doar la începutul studiului; proiectul poate fi schimbat şi revizuit după treptele inițiale ale studiului, dar numai în circumstanțe stringente [57]. De exemplu, studiile de caz pilot pot arăta neadecvanțele proiectului inițial sau pot ajuta la articularea acestuia. Evenimentul studiului de caz unitar, numit mai sus ca revelator sau unic, poate fi argumentat diferit. Evenimentul unui caz multiplu poate necesita unele modificări din cauza unor date noi. Altfel, după colectarea timpurie a datelor şi după analizarea lor, cercetătorul are dreptul să declare că proiectul a fost greşit şi să-l modifice. Aceasta este o utilizare adecvată şi dorită a studiului pilot.

În acelaşi timp, un cercetător trebuie să fie atent să nu schimbe din ignoranță preocupările teoretice sau obiective. Dacă cele din urmă sunt schimbate, cercetătorul poate fi, pe bună dreptate, acuzat de exercitarea unor influențe în elaborarea cercetărilor şi a datelor. Ideea este că flexibilitatea studiului de caz constă în selectarea cazurilor diferite de cele identificate inițial (cu documentare adecvată a schimbării), dar nu în schimbarea scopurilor sau obiectelor studiului. Situația anterioară este asemănătoare cu experimentele schimbătoare, când, evident, procedura experimentală este eronată; ultima este mai subtilă, dar este totuşi o schimbare nelegitimă.

În funcție de tipul studiului de caz se cunosc două alternative de folosire a lui:

1. Sursă de cunoaştere – ipostaza euristică, explorativă;
2. Modalitate practică – perspectivă practic-aplicativă.

Prima alternativă se referă la cazul ales intenționat dintr-un câmp de realități proprii unui sector al *cunoaşterii* sau al acțiunii practice umane, condensează în sine esențialul şi astfel înțelegerea lui aruncă lumină asupra înțelegerii mai profunde a acelei realități, asupra cazurilor asemănătoare, a unei categorii sau clase de obiecte sau fenomene, idee promovată de W. Shadish, T. Cook, U. Leviton [115, p.293].

A doua alternativă a studiului de caz, în viziunea lui H. Kurt, se foloseşte nu pentru îmbogățirea cunoştințelor cu noi achiziții, ci pentru aplicarea sau valorificarea creatoare a unei experiențe însuşite deja la noi condiții şi în combinații noi, impuse de noua situație-problemă, care urmează să-şi găsească rezolvarea pe baza unui efort comun de gândire şi de imaginație, şi deci, de îmbogățire pe această bază a experienței proprii [78, p.112].

În ambele alternative de aplicare a studiului de caz, susține E. Ezechil, studenții sunt ajutați să interpreteze realitatea așa cum se prezintă ea omului în confruntările cotidiene şi, ca o modalitate de a depăşi barierele create în cunoaşterea şi desfăşurarea activităților în sala de curs. Studiul de caz oferă studenților prilejul de a analiza, de a sintetiză şi de a rezolva unele probleme în situații reale, de viață, ceea ce e mult mai stimulativ decât a opera cu cunoştințe teoretice. În contextul acestor activități, ei învață să deosebească aspectele relevante de cele nerelevante, apreciază, după propriile lor criterii, valoarea unor tehnici de lucru, percep în mod direct fapte şi evenimente viabile, aplică în situații concrete cunoştințele dobândite [78, p.130]. Trimiterea la un caz luat în studiu poate contribui la confirmarea justeței sau eficienței unui mod de a acționa, profesional sau social, la încurajarea unui comportament, a unei conduite. Efectuarea unei analize de caz presupune cunoaşterea în prealabil de către studenți a demersului metodic după care trebuie să-şi desfăşoare activitatea, adică a etapelor pe care urmează să le parcurgă în succesiunea lor logică, începând cu sesizarea situației care prefigurează cazul şi teminând cu susținerea argumentată a deciziei luate. Demersul metodic sugerează calea cea mai scurtă care conduce la adoptarea hotărârii optime pentru cazul dat. Cercetătorul H. Kurt [78] evidențiază următoarele etape şi subetape (Figura 3):

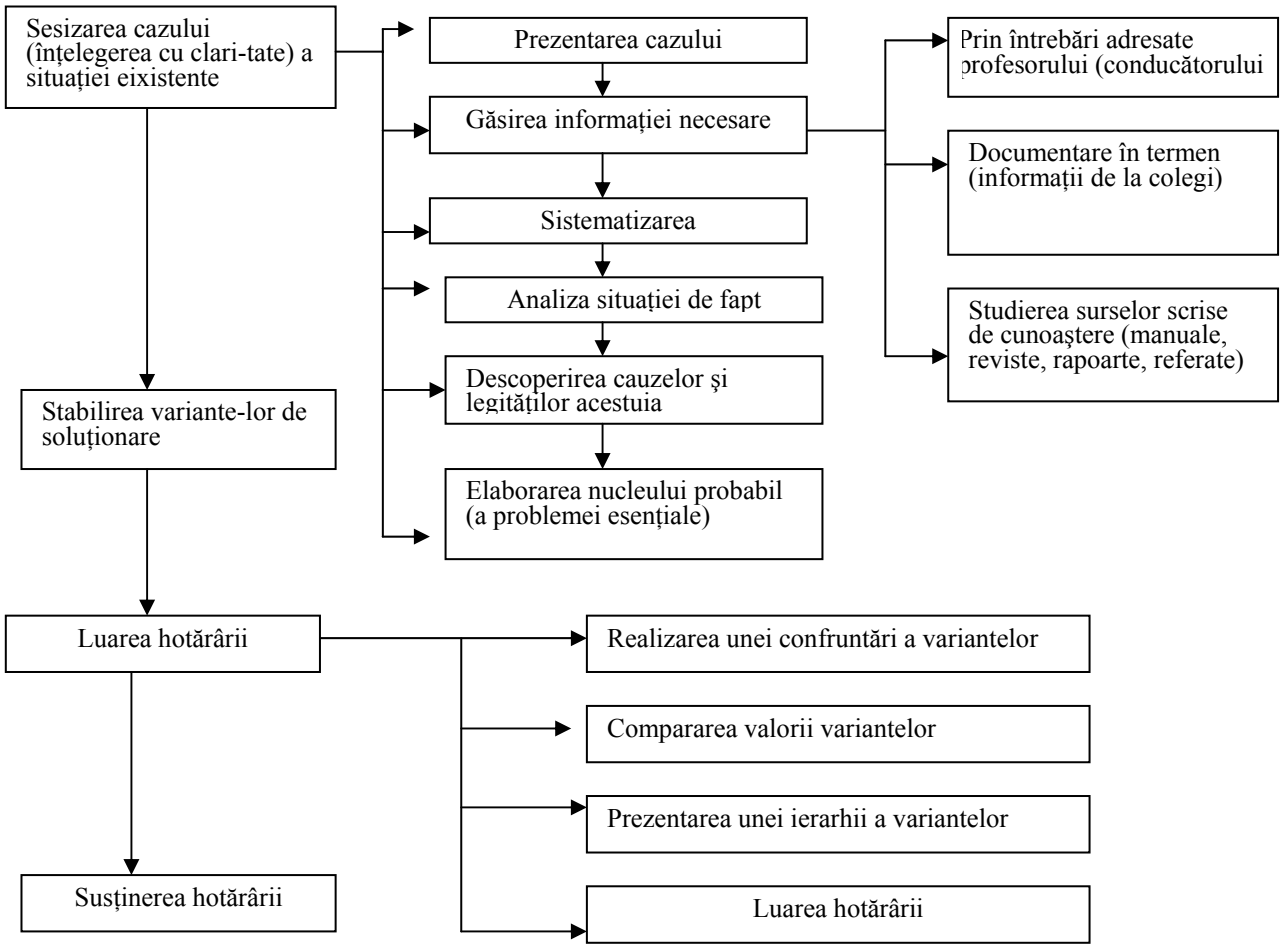

Sesizarea cazului (înțelegerea cu clari-tate) a situației eixistente
Prezentarea cazului
Găsirea informației necesare
Sistematizarea
Analiza situației de fapt
Descoperirea cauzelor şi legităților acestuia
Elaborarea nucleului probabil (a problemei esențiale)
Prin întrebări adresate profesorului (conducătorului
Documentare în termen (informații de la colegi)
Studierea surselor scrise de cunoaştere (manuale, reviste, rapoarte, referate)
Stabilirea variante-lor de soluționare
Luarea hotărârii
Realizarea unei confruntări a variantelor
Compararea valorii variantelor
Prezentarea unei ierarhii a variantelor
Luarea hotărârii
Susținerea hotărârii

Figura 3. Reprezentarea grafică a treptelor de parcurs în prelucrarea unui caz (adaptare după H. Kurt).

La realizarea treptelor de parcurs în prelucrarea cazului profesorul organizează şi conduce întregul proces de analiză a acestuia, dirijează cu abilitate, discreție şi competență dezbaterile care au loc, să stăpânească situația care s-ar putea ivi în timpul discuțiilor. I. Cerghit susține că profesorul joacă mai mult rolul de animator care impulsionează discuțiile, imprimându-le un curs vioi şi fructuos, menținute pe un făgaş corect şi la obiect. În intervențiile sale trebuie să manifeste răbdare, abținându-se de la anticiparea ipotezelor, opiniilor şi soluțiilor la care pot ajunge studenții prin propriile lor raționamente. Accentul cade, deci, pe participarea activă şi productivă a întregului grup [28, p.239].

Practica educațională a demonstrat că metoda studiului de caz are un pronunțat caracter activ, solicită o intensă activitate personală sau de echipă, legată de colectarea şi valorificarea informațiilor, de libertatea şi multitudinea analizei, de elaborarea deciziilor, de evaluarea critică a alternativelor, de exprimarea sinceră a opiniilor etc., dexterități formate în corespundere cu sursele de provenire a cazurilor şi modalităților concrete de prelucrare a lui, subiect pe care îl vom aborda în următorul subcapitol.

Demersul didactic pentru studierea limbii engleze trebuie să creeze oportunități de formare a competențelor comunicative, utilizând studiul de caz cu posibilități formative şi cu valoare comunicativă. În acest sens sunt semnificative următoarele *concluzii:*

1. Studiul de caz este o metodă interactivă şi se încadrează în diversitatea metodelor ce conțin situații comunicative în care sunt implicați studenții şi permit realizarea unui schimb de opinii şi informații în limba engleză.
2. Învățarea bazată pe studiul de caz presupune angajarea activă şi interactivă a studenților în desfăşurarea de activități de analizare şi dezbatere colectivă a unui „caz", de identificare şi examinare a variantelor de acțiune şi de luare de decizii în corespundere cu propriul sistem de valori.
3. Studiul de caz se proiectează din timp. El variază în funcție de obiectivele urmărite, e conținut şi de logica tehnologică a derulării lui.

2.2 Surse şi modalități de realizare a studiului de caz

Introducerea în practica educațională a studiului de caz reclamă realizarea unei colecții de cazuri în raport cu obiectivele şi cerințele disciplinei de predat. În acest sens se cere experimentarea în prealabil pe grupuri restrânse şi apoi integrarea acestora în mod curent în sistemul de activitate.

Alegerea „cazului" şi transpunerea lui în termeni didactici, consideră I. Cerghit, trebuie făcută cu multă grijă şi atenție. Pornind de la necesitatea aplicării principiului legăturii teoriei cu practica, exemplul de caz, ales cu discernământ şi obiectivitate, în baza unui studiu temeinic la

fața locului, urmează să corespundă realităților şi condițiilor existente în domeniul dat [28, p.236].

În *elaborarea studiilor de caz, colectarea evidențelor/probelor* provin din şase surse: documente, dosare de arhivă, interviuri, observare directă, observare participativă şi artefactele fizice. Utilizarea acestor surse necesită diferite aptitudini şi proceduri metodologice. De asemenea, o atenție specială se acordă unor surse individuale; unele principii esențiale sunt importante pentru efortul colectării de date în elaborarea studiilor de caz. Acestea includ utilizarea:

- multiplelor surse de probe, adică evidențe din două sau mai multe surse, convergente în acelaşi set de fapte şi descoperiri;
- unei baze de date, adică a unui ansamblu formal de probe diferit de raportul final al studiului de caz;
- unui lanț de probe, adică legături explicite între întrebările puse, colectarea de date şi concluziile trase.

Unitatea acestor principii în cadrul unui studiu de caz sporeşte substanțial calitatea cercetării.

Colectarea de date se poate baza pe multe surse ale probelor. În acest subcapitol prezentăm şase surse importante: documentarea, dosarele de arhivă, interviurile, observarea directă, observarea participativă, artefactele fizice (Tabelul 4). Toate aceste surse majore au avantajele şi dezavantajele lor. Menționăm faptul că nici una dintre sursele date nu este superioară celorlalte.

Tabelul 4. Avantajele şi dezavantajele surselor studiului de caz

Sursa de probe	Avantaje	Dezavantaje
1. Documentare	• stabilă – poate fi repetată; • oportună – nu este creată în rezultatul studiului de caz; • exactă – conține nume, referințe şi detalii exacte; • acoperire largă – mult timp, multe evenimente şi multe locații.	• recuperare; • selectivitate influențată, dacă este incompletă colecția; • influență raportată – reflectă influența autorului • accesibilitate.
2. Dosare de arhivă	• vezi mai jos • precis şi cantitativ	• vezi mai sus; • accesibilitate datorită privațiunii de motivație.
3. Interviuri	• normativ – se concentrează direct asupra temei studiului de caz; • perspicace – asigură inter-ferențe cazuale sesizabile	• influență datorită întrebărilor puse; • influența răspunsurilor; • emisiuni provocate de răspunsuri slabe; • reflexivitate – intervievatul răspunde ceea ce reporterul ar vrea să audă.

4. Observările directe	• realitate – acoperă evenimentele în timp real; • contextual – acoperă contextul evenimentelor	• consumă mult timp; • selectivitate; • evenimentul poate parcurge diferit, deoarece este observat; • timp necesar de observatori.
5. Observările participative	• vezi mai sus; • perspicacitate în comportamentul interpersonal şi în cadrul motivelor	• vezi mai sus; • influenţă cauzată de manipulare de evenimente de către cercetător.
6. Artefactele fizice	• perspicacitate în particularităţile culturale, • perspicacitate în operaţiunile tehnice.	• selectivitate; • disponibilitate.

Cu excepţia studiilor societăţilor preliterate, *informaţia documentară* e probabil să fie credibilă pentru tema fiecărui studiu de caz. Acest tip de informaţie poate să ia multe forme şi trebuie să fie obiectul explicit al colectării de date. Considerăm următoarele tipuri de documente:

- scrisori, memorii şi alte comunicări;
- agende, anunţuri ale adunărilor şi alte rapoarte scrise ale evenimentelor;
- documente administrative;
- studii formale sau evaluări ale aceleiaşi poziţii studiate;
- articole apărute în mass-media.

Utilitatea acestora şi a altor tipuri de documente nu este bazată pe acurateţea necesară sau pe lipsa influenţei. De fapt, documentele pot fi folosite cu atenţie şi nu ar trebui acceptate ca dosare literale ale evenimentelor care au avut loc. Pentru studiile de caz, cea mai importantă utilizare a documentelor este să se verifice şi să se mărească probele/dovezile din alte surse:

a) documentele ajută să se verifice ortografia corectă şi titlurile sau denumirile organizaţiilor care pot fi menţionate în interviu;

b) documentele pot asigura alte detalii specifice pentru verificarea informaţiei din alte surse. Dacă evidenţele documentare sunt contradictorii, mai mult decât verificabile, cercetătorul studiului de caz are un motiv specific de a se aprofunda în investigare.

c) inferenţele pot fi făcute din documente. De exemplu, prin observarea listei de distribuţie pentru un anumit document, poţi găsi noi întrebări despre comunicări şi contacte în cadrul unei organizaţii. Oricum, aceste inferenţe trebuie tratate drept cheie care merită cercetări ulterioare mai mult decât descoperiri definitive, deoarece inferenţele se pot dovedi mai târziu călăuze false.

Datorită valorii lor generale, documentele pot juca un rol explicit privind colectarea de orice date pentru elaborarea studiilor de caz. Cercetările sistematice pentru documentele relevate

sunt importante pentru colectarea de date. De exemplu, pe parcursul vizitelor în domeniu ar fi binevenită alocarea de timp pentru utilizarea bibliotecilor şi a altor centre de referință. De asemenea, e necesar de aranjat accesul pentru a examina fişierele oricărei organizații studiate, inclusiv analiza documentelor care ar trebui puse la păstrare. Orarul unor asemenea cazuri este flexibil, independent de alte activități de colectare a datelor, iar căutarea, de obicei, poate fi făcută conform convenienței cercetătorului. Acest motiv poate fi considerat drept imbold pentru o analiză minuțioasă a probelor documentare. În acelaşi timp, mulți autori [16, 57, 141] au criticat potențiala miză pe documente în cercetarea studiului de caz. Aceasta se întâmplă, probabil, din cauza că un cercetător ordinar poate încurca unele documente – cum ar fi propunerile pentru proiecte sau programe – cu cele care conțin adevăruri certe. De fapt, în analiza fiecărui document este important să înțelegem că el a fost scris cu un anumit scop şi pentru un anumit auditoriu, diferit de cel al studiului de caz elaborat. În acest sens, investigatorul studiului de caz este un observator şi probele de documentare reflectă o comunicare între alte grupuri care încearcă să atingă alte obiective. Încercând constant să identifici aceste condiții, e posibil să nu fii indus în eroare de probele documentare şi să fii, pe bună dreptate, critic în interpretarea conținuturilor unor astfel de probe.

Pentru multe studii de caz, *dosarele de arhivă* – mai des în formă computerizată – pot fi, de asemenea, relevante. Acestea pot fi următoarele:

- dosare de serviciu – cele care arată numărul clienților serviți într-o perioadă anumită de timp;
- dosare organizaționale – cum ar fi schemele organizaționale sau bugetele pe o perioadă de timp;
- hărți şi scheme ale caracteristicilor geografice ale unei localități;
- liste cu nume;
- dosare personale – cum ar fi programe, calendare, liste telefonice.

Aceste şi alte dosare de arhivă pot fi folosite în combinație cu alte surse de informație în cadrul unui studiu de caz. Comparativ cu probele documentare, utilitatea acestor dosare de arhivă variază de la un studiu de caz la altul. Pentru unele studii, dosarele pot fi atât de importante, încât ele devin un obiect de analiză extensivă. În alte studii, însă, ele pot avea o importanță temporară.

Una dintre cele mai importante surse de informare pentru studiul de caz este *interviul*. O astfel de concluzie ar putea fi surprinzătoare din cauza asocierii interviului cu metoda anchetei. Interviurile pot fi întâlnite sub câteva forme. Cele mai comune interviuri pentru studiul de caz au un final deschis, în care respondenții de bază pot fi chestionați despre faptele cazului, dar li se poate cere şi opinia personală despre evenimente. În unele cazuri, respondenților li se poate propune să-şi testeze perspicacitatea în unele întâmplări/cazuri şi să folosească asemenea

propuneri ca bază pentru o viitoare cercetare. Cu cât mai mult participă respondentul într-o astfel de activitate, cu atât el poate fi considerat un „informator” şi nu un simplu respondent. Informatorii critici asigură, de obicei, succesul studiului de caz. Astfel de persoane nu numai că asigură investigatorul studiului de caz cu informație perspicace într-un domeniu, dar îi şi pot sugera surse de probe verificate precum şi să inițieze accesul către aceste surse. Desigur, trebuie să fii atent să nu devii dependent de un astfel de informator, mai ales de influența interpersonală pe care informatorul o poate avea. O cale rezonabilă de a combate acest dezavantaj este să contezi pe alte surse de probe pentru a verifica orice perspicacitate a informatorilor şi să cauți cu multă atenție probe contrare.

Un rol aparte îi aparține *interviului concentrat*, în care respondentul este intervievat pe parcursul unui timp foarte scurt. În acest caz, interviurile pot rămâne deschise şi să-şi asume o manieră convențională, dar ar fi mai bine de urmat o succesiune fixă de întrebări referitoare la studiul de caz. De exemplu, scopul major al acestui interviu este verificarea anumitor fapte care au fost deja stabilite. În asemenea situație întrebările specifice trebuie formulate foarte atent, de parcă ai pretinde că nu cunoşti anumite fapte, făcându-l pe respondent să-ți asigure un comentariu asupra lor, şi invers, dacă adresezi întrebări conducătoare, motivul verificării informației nu este împlinit.

Alt tip de interviu propune întrebări mai structurate de-a lungul unei anchete. O astfel de anchetă poate fi proiectată ca o parte componentă a studiului de caz. Situația poate fi interesantă în cazul elaborării unui studiu al vecinătății, în care locatarii sau vânzătorii magazinelor sunt anchetați ca o parte a studiului de caz. O astfel de *anchetă* va implica atât proceduri de eşantionare, cât şi instrumentele folosite într-o anchetă ordinară şi vor fi divizate şi analizate în acelaşi mod. Diferența va consta în rolul anchetei în relație cu alte surse de probe; de exemplu percepția locatarilor despre declinul sau dezvoltarea vecinătății, care vor fi considerate doar ca părți componente ale evaluării vecinătății (în general) [132].

În principiu, interviurile constituie o sursă esențială de evidențe pentru studiul de caz, deoarece majoritatea studiilor de caz vizează relațiile interumane. Aceste relații trebuie raportate şi interpretate prin prisma respondenților concreți, iar respondenții informați asigură o perspicacitate importantă a situației discutate. Ei mai pot asigura şi o modalitate rapidă de cunoaştere a istoriei situației, stimulând identificarea altor surse sigure de evidențe. Interviurile ar trebui considerate întotdeauna doar rapoarte verbale. Astfel, ele constituie subiectul problemelor comune ale influenței, o simplă recapitulare sau o articulare inexactă. Este bine ca datele interviurilor să fie verificate în concordanță cu datele altor surse, consideră R. E. Stake [125].

O chestiune comună pentru interviu este înregistrarea acestuia. Aparatajul utilizat depinde de preferințele investigatorului. Dictafonul este cel mai adecvat în această situație, dar el nu va fi utilizat când:

- respondentul se simte neconfortabil;
- nu e stabilit un plan concret de a transcrie informația de pe casetă;
- investigatorul e incapabil să folosească aparatul şi sustrage atenția respondentului pe parcursul interviului;
- investigatorul consideră dictafonul de prisos pe parcursul interviului.

Făcând o vizită de teren la „locul" studiului de caz, se creează oportunitatea *observării directe*. Asumând faptul că fenomenul ce ne interesează nu este pur istoric, unele comportamente sau condiții de mediu sunt disponibile. O astfel de observare serveşte drept o altă sursă de probe pentru studiul de caz. Observările pot fi limitate de la activități de colectare a datelor formale la cele obişnuite. Formal, protocoalele observaționale pot fi dezvoltate ca o parte a protocoalelor studiului de caz, iar lucrătorul în domeniu poate fi rugat să măsoare incidența anumitor tipuri de comportament pe parcursul anumitor perioade de timp în domeniu. Aceasta poate implica observări ale adunărilor, activități în timpul plimbărilor, activității de muncă la fabrici, în clasă, sala de studii etc. Mai puțin formal, observarea directă poate fi făcută pe parcursul unei vizite de teren, incluzând acele ocazii când există probe pentru alte metode. Pentru a spori siguranța evidențelor observaționale, o procedură normală de observație trebuie să aibă mai mult de un singur observator – fie ea formală sau obişnuită. Atunci când resursele permit o investigare a studiului de caz ar fi binevenită utilizarea observatorilor multipli.

Observarea participativă este o modalitate specifică de observare în care observatorul nu este unul pasiv. Din contra, el poate sa-şi asume o varietate de roluri în cadrul unui studiu de caz şi poate participa la evenimentele studiate. În vecinătățile urbane, spre exemplu, aceste roluri se pot aranja de la interacțiunile sociale cazuale între diverşi locatari care au activități diferite în vecinătatea dată. Rolurile pentru diferite studii ilustrative includ:

- să fii locatar al vecinătății, adică subiect al studiului de caz;
- să ai alte roluri funcționale în vecinătate (de exemplu, să fii vânzător într-un magazin);
- să fii membru al unei organizații;
- să iei decizii-cheie într-o organizație.

Observarea participativă este frecvent folosită în studiile antropologice ale diverselor grupuri culturale şi subculturale. Tehnica este folosită de asemenea pentru cadre cotidiene, cum ar fi organizațiile sau alte grupuri mici.

Observarea participativă oferă oportunități neobişnuite pentru colectarea datelor unui studiu de caz, dar implică şi anumite probleme majore. Oportunitatea cea mai proeminentă este relatată cu capacitatea de a avea acces la evenimente sau grupuri care deseori sunt inaccesibile pentru o cercetare ştiințifică. Cu alte cuvinte, pentru unele teme, nu există alte modalități de colectare a informației decât prin observarea participativă.

O sursă finală a probelor sunt *artefactele fizice* sau *culturale* – un dispozitiv tehnologic, un instrument, o operă de artă sau o altă evidență fizică. Artefactele fizice au mai puțină importanță potențială în majoritatea tipurilor de studii de caz. Totuşi, dacă sunt relevante, atunci pot ele constitui o parte importantă a întregului studiu de caz. De exemplu, un studiu de caz despre utilizarea calculatoarelor în şcoală a necesitat asigurarea faptului folosirii lor. Deşi utilizarea putea fi observată direct, a fost nevoie de un artefact concret – calculatorul şi lucrarea imprimată de pe calculator. Elevii au expus lucrările date ca produse finale ale activității lor cu calculatoarele. Fiecare lucrare a demonstrat nu numai munca efectuată la şcoală, ci şi timpul de lucru la calculator. Analizând lucrările, cercetătorul a fost capabil să dezvolte o perspectivă mai mare în privința utilizării calculatorului în şcoală, în afară de ceea ce a putut fi observat direct într-o perioadă scurtă de timp.

Beneficiile celor şase surse de evidențe pot fi maximalizate, dacă se urmează *trei principii de colectare a datelor*: 1) folosirea mai multor surse de evidențe; 2) crearea unei baze de date; 3) menținerea unui lanț de evidențe [142].

În investigația noastră studiul de caz este tratat şi interpretat drept un concept metodic despre învățarea orientată spre acțiune: se dă o situație concretă, apropiată de viața, pentru rezolvarea căreia este necesară, mai întâi, o identificare exactă a problemei, apoi se propun alternativa de rezolvare şi decizia asupra paşilor eficient de urmat. Prin studiul de caz se activizează anumite cunoştințe şi priceperi instrumentale, se formează noi deprinderi în mod independent, se planifică şi se realizează în comun procese de rezolvare.

Desfăşurarea unui studiu de caz se orientează după o strategie specifică unui text sau unei situații. Deci, studiul cazului constă în abordarea unor situații tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Un caz poate servi atât pentru cunoaşterea inductivă, în sensul că de la premise particulare se trece la concluzii generale (reguli, principii, legi), cât şi pentru cunoaşterea deductivă, prin particularizări şi concretizări ale unor aspecte generale. Cazul este ales cu grijă de către profesor (de altfel, el trebuie să dispună de un portofoliu de cazuri reprezentative), printr-o atentă inspectare a câmpului cazuistic şi prin identificarea acelor situații din sectoarele cunoaşterii, culturii, istoriei care să comporte bogate şi semnificative note şi trăsături putând fi identificate şi comentate de către studenți.

În cadrul studiului de caz se urmăreşte identificarea cauzelor ce au determinat declanşarea fenomenului respectiv, evoluția acestuia comparativ cu fapte şi evenimente similare. În prezentarea studiului de caz se parcurg anumite etape: sesizarea sau descoperirea cazului; examinarea acestuia din mai multe perspective; selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză; prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic; stabilirea unor concluzii.

Studiul de caz este un mijloc eficient de evaluare a cunoştinţelor într-o posibilă consecutivitate: identificarea cazului; analiza; stabilirea alternativelor de rezolvare; optimizarea soluției finale, adoptată pentru rezolvarea cazului.

Rezumatul cazului în discuție va repera pe întrebările *Ce*? *Unde*? *Când*? În scopul de a obține cât mai multe sugestii de soluționare a problemei este indicat *brainstorming-ul* prin analizarea ideilor pentru a fi sistematizate. În baza studiului de caz studenții pot să deducă, să demonstreze, să clasifice. Prin studiul de caz se realizează obiectivul de formare a motivațiilor şi atitudinilor. Tehnica studiului de caz se organizează ca discuție cu lansare a variantelor de soluții pentru o problemă enunțată [125]:

- Tehnica de exprimare a soluțiilor ar putea fi brainstorming, brainwriting, GPP.
- Ulterior se recurge şi la o tehnică de analiză (S.W.O.T.) pentru una dintre soluții.

Pentru aplicarea tehnicii S.W.O.T (S.W.O.T – Strengths/ Weaknesses/ Opportunities/ Threats) se desenează patru cadrane, în care se vor înscrie în procesul discuției argumentele:

Tabelul 5. Tabelul tehnicii S.W.O.T

S Puncte forte	**W** Puncte slabe
O Oportunități	**T** Temeri

Tehnica studiului de caz şi analiza S.W.O.T se poate aplica la :

a) abordarea unor dileme din texte literare;
b) abordarea unor tehnologii adecvate demersului didactic, la etapa proiectării;
c) în orice discuții din demersul didactic în activitatea educațională.

Dinamica folosirii studiului de caz, după unii cercetători [R. Gardner, 53; J. Hamel, 63; A. George, 57], presupune următoarele etape:

a) identificarea (modelarea, simularea) cazului;
b) studiul analitic al cazului (cauze, relații, rol, etc.);
c) reorganizarea informațiilor deținute, obținerea de noi informații şi organizarea lor într-un ansamblu unitar;
d) stabilirea variantelor de rezolvare şi alegerea soluției optime;

e) verificarea experimentală a variantei alese, înainte de aplicare generalizată.

Studiul de caz angajează următoarele etape cu valoare de operații didactice:

- identificarea cazului;
- analiza-sinteza cazului;
- stabilirea alternativelor de rezolvare a cazului;
- optimizarea soluției finale, adoptată pentru rezolvarea cazului, etape promovate de S. Cristea [32, p.354].

Învățarea bazată pe studiu de caz este o metodă didactică activă, susțin cercetătorii I. Bontaş, I. Cerghit, I. Radu şi care dispune de un şir de avantaje:

- motivează intrinsec studenții şi îi implică în activitate;
- oferă posibilitatea de a se confrunta cu situații-probleme reale, veridice, extrase din realitate şi şansa de a le soluționa;
- pune studenții în situația de a-şi aplica cunoştințele şi capacitățile pe care le posedă în realizarea demersurilor inductive şi deductive, în dobândirea şi descoperirea noului;
- este un exercițiu activ şi interactiv bazat pe argumentări, descoperiri şi soluționări;
- determină studenții să manifeste atitudine şi spirit critic față de diferite variante de soluționare a cazului, argumentând în mod rațional varianta optimă;
- presupune dezbateri colective, în cadrul cărora se produc schimbări intelectuale, confruntări, argumentări, formulări de concluzii;
- presupune participarea tuturor studenților la dezbaterea şi soluționarea cazului prin cooperare;
- studenții ating cele mai complexe niveluri de gândire şi învățare activă, trecând de la aplicare la analiză, sinteză şi evaluare.

Particularitățile studiului de caz țin de prezentarea unei situații în dimensiunile ei caracteristice care permite angajarea specialistului într-un proces de reflecție global în legătură cu faptele trăite. Specialistul în domeniul dat este în rolul de consultant în cazul care se discută, iar profesorul conduce învățarea, ghidează studenții, le oferă puncte de sprijin, validează soluția şi obține feed-back-ul formativ şi sumativ [108]. Profesorul, în nici un caz, nu va impune propriul punct de vedere referitor la situația în discuție, dar va încuraja studenții să se implice cât mai activ în dezbatere fiind critici şi propunând cât mai multe variante de soluționare.

Generalizând noțiunea *studiul de caz*, conchidem că pot exista şi „cazuri" dificile în a fi rezolvate, de aceea studenții, prin acest mijloc, se confruntă nemijlocit cu situații reale. Moderatorul studiului de caz poate fi atât profesorul, cât şi studentul. Acesta prezintă cazul, răspunde la întrebări de ordin general, orientează dezbaterile (discuțiile) conform obiectivului de bază, deciziilor luate.

Studiul de caz le formează studenților de la profilurile pedagogice competențe comunicative în cea de-a doua limbă, aprofundându-le vocabularul sub aspectul culturii profesionale şi a celei generale şi reprezintă o pistă sigură în motivarea studenților privind studierea şi posedarea limbii engleze ca a doua specializare la facultățile *Psihologie* şi *Pedagogie*.

E necesar să precizăm că formarea competenței de comunicare la limba engleză se realizează în perspectiva motivației care vizează domeniul lingvisticii aplicate – demersul lingvistic şi demersul psihopedagogic.

Investigația noastră este fundamentată pe principii psihopedagogice, pe teoria şi metodologia psiholingvistică dinamic-contextuală şi a demarat de la ipoteza că dacă formarea competențelor comunicative necesită motivații conştientizate, având drept repere obiective cognitive, atitudinale, psihomotorii în context psihosocial, cultural şi tradițional, atunci studiul de caz are o contribuție importantă ca factor de motivație în formarea competenței comunicative, în context pedagogic ce presupune o *angajare activă şi interactivă a studenților în procesul comunicării.* În acest sens studiul de caz va facilita decodarea mesajului în limba engleză, în cursul însuşirii acesteia, determinând şi ameliorarea procesului de predare şi a celui de evaluare.

În procesul comunicării în cadrul studiului de caz, limba reprezintă codul fundamental, iar cuvântul şi gestul, inclusiv mimica, formează un corp comun. Într-un sistem de comunicare mesajul urmează să se transforme în forma sa originală: informație, idee, concept, discurs etc.

Evident, între parteneri nu „circulă" informația propriu-zisă, ci mesajul. Mesajul afectiv este transmis prin gesturi, mimică, postură corporală, precum şi prin subtextul emoțional al vorbirii. Orice emițător uman este „programat", în mod normal, ca receptor şi ca transformator de informație, situația curentă fiind aceea de *dialog.*

În cadrul dialogului desfăşurat în condiții reale, concrete se realizează o strânsă împletire între componenta verbală şi cea nonverbală, ambele având un rol important, atât pentru emiterea, cât şi pentru receptarea corectă a mesajului. În realizarea funcției de comunicare a limbajului oral – specific omului ca ființă vizual-auditivă, emițătorul şi receptorul recurg simultan la un dublu canal: acustic şi vizual.

Studiul de caz corelează aceste două componente ale limbajului, dată fiind esența şi structura sa care pot fi exprimate prin diverse acțiuni operatorii ce conduc la rezolvarea cazului (Figura 4).

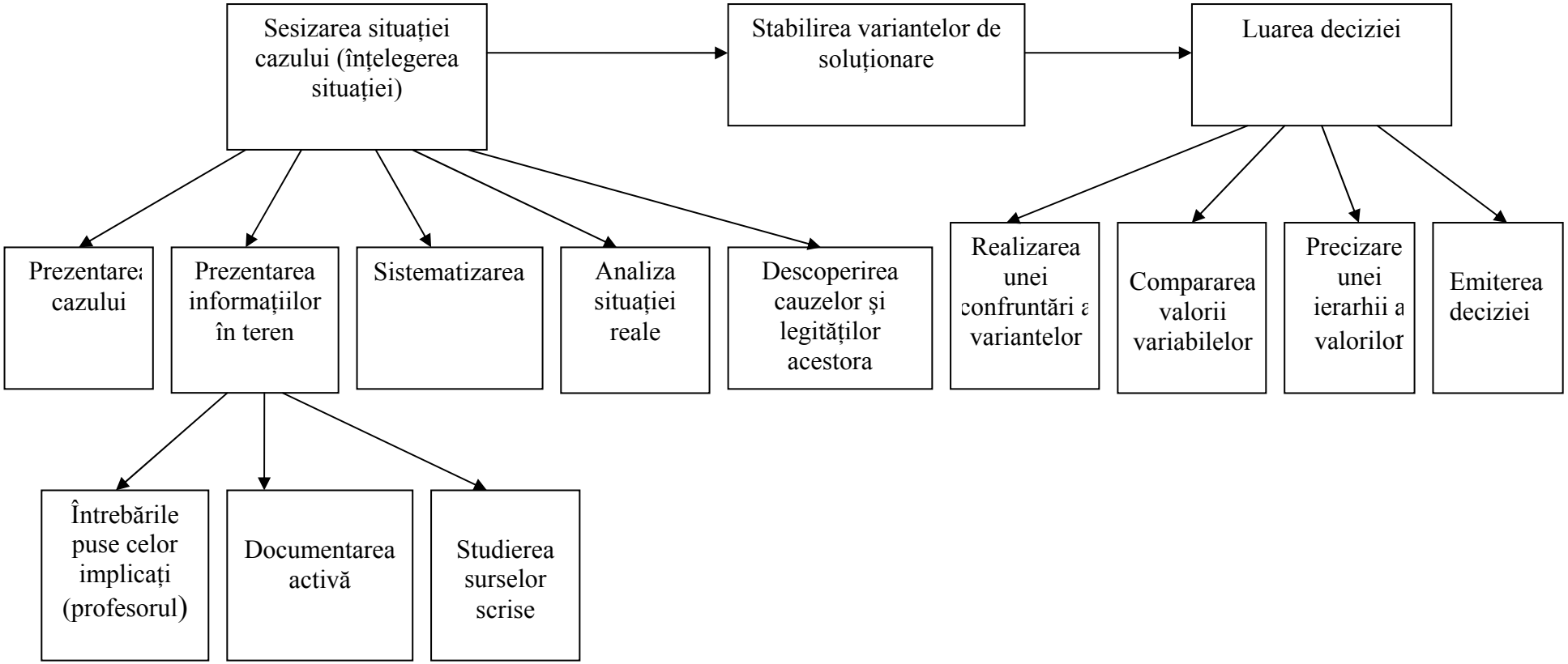


Figura 4. Acțiuni operatorii de rezolvare a cazului

Formarea şi dezvoltarea competenţei comunicative în baza studiului de caz ca motivare a acestui proces sunt determinate şi de:

1. Elementele verbal-auditive care sunt, în cea mai mare parte, de natură verbală, izvorând din codul-limbă ce include: sistemul semnelor lingvistice articulate, sistemul mijloacelor de expresie suprasegmentale (accentul, intonația etc.) şi paralingvistice (ezitarea, sunete imitative, de pildă, pentru „da/nu" etc.). În afara componentelor verbale, elementele verbal-auditive mai cuprind şi unele semnale comunicative nearticulate, ca, de pildă, dresul vocii, tusea intenționată, deci, semnificativă etc.;

2. Elementele vizuale includ, pe de o parte, mişcările articulatorii ale buzelor şi, pe de altă parte, mijloacele de expresie nonverbale specifice oralității intenționate: expresii faciale, gesturi, alte mişcări corporale strâns legate de contextul situațional.

Aceste elemente dezvoltă gândirea studentului. Or, învățământul de tip modern implică gândirea euristică – metodica de a găsi anumite soluții în anumite circumstanțe şi contexte. Una dintre caracteristicile regulilor, raționamentelor euristice este că ele nu sunt precis definite, ele orientând astfel eforturile studenților în direcții divergente; soluția este căutată, în investigația ştiințifică.

Studiul de caz îl învață pe student să gândească independent, să privească o problemă din unghiuri diferite. Expunerea cunoştințelor sub formă de probleme sau învățare pe bază de probleme îl conduce pe student spre găsirea independentă a soluțiilor sau rezolvărilor. Această metodă este ghidată de gândirea euristică şi de învățarea prin descoperire. Învățarea euristică nu duce numai la educarea gândirii, la formarea gândirii independente şi creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci şi la educarea unor trăsături de personalitate, susține R. Gardner [53, p.59].

Studiul de caz implică strategia cercetării şi a descoperirii creând studentului starea de activare, îi sporeşte atenția şi interesul, încrederea în sine astfel încât el devine capabil să găsească informația de care are nevoie şi să rezolve diferite probleme în mod independent, să gândească independent. Studentul este transformat într-un participant activ al procesului pedagogic, stimulându-i-se motivația interioară. Această stimulare se datorează limbajului, el având ca finalitate comunicarea. Numai în baza modelelor sau tiparelor de limbaj se formează şi se dezvoltă competența de comunicare [28].

Studiul de caz îl orientează pe student să găsească atare metode sau tipare de limbaj care le trezeşte simțul noului în activitatea de învățare, îl face să aleagă atitudinile corespunzătoare în situații concrete, să aibă încredere în forțele proprii, să achiziționeze cunoştințe în domeniul (cazul) studiat, să abordeze studiul de caz în mod individualizat, personalizat şi contextualizat.

Menționăm că modelele sau tiparele de limbaj sunt şi factori de personalitate, şi factori de comportament comunicațional.

În baza prezentării şi analizei operaționalizate a studiului de caz, putem formula următoarele *concluzii:*

1. Elaborarea şi colectarea studiilor de caz provin din mai multe surse: documente, dosare de arhivă, interviuri, observări, texte literare, texte nonliterare, situații, artefacte. Utilizarea acestor surse necesită aptitudini şi proceduri metodologice. Nici una dintre surse nu este superioară alteia.

2. În procesul de investigare a cazului sunt implicate mai multe metode interactive de lucru: descoperirea deductivă şi inductivă, situația de problemă, interviul, dialogul, observarea, brainstorming-ul, tehnica S.W.O.T., modelarea, simularea ş.a.

3. Nivelul de implicare personală a studentului în studiul de caz este dependent de motivația lui cognitivă şi de atitudinea şi comportamentul tuturor persoanelor implicate în procesul respectiv.

2.3 Modelizarea teoretică a formării competențelor comunicative prin studiul de caz

Ca structură didactică studiul de caz (S.C.) prezintă marele avantaj că îi apropie şi mai mult pe studenți de comunicarea reală şi activitatea socio-pofesională ulterioară. În acest fel, viitorii absolvenți vor fi obişnuiți să întreprindă o analiză, să imagineze alternative de soluționare a unei situații care reclamă luarea de măsuri eficiente, să adopte decizii optime; sunt învățați să-şi argumenteze soluțiile sau deciziile preconizate prin raportare la cunoştințele, principiile, legile şi teoriile învățate deja.

În acest sens, I. Cerghit susține că studiul de caz se foloseşte nu pentru îmbogățirea cunoştințelor cu noi achiziții, ci pentru aplicarea sau valorificarea creatoare a unei experiențe însuşite deja la noi condiții şi în combinații noi, impuse de noua situație de problemă, care urmează să-şi găsească rezolvarea pe baza unui efort comun de gândire şi de imaginație, şi, deci, de îmbogățire pe această bază a experienței proprii [28, p.135].

În cadrul S.C. studenții sunt antrenați în operațiuni diverse: să observe, să analizeze, să sintetizeze, desprinzând caracteristici generale, determinații şi relații funcționale în interiorul acestora, afirmă L. Ezechil [47, p.130].

Din studiul teoretic realizat de noi, se poate conchide că studiul de caz are un pronunțat caracter activ care se manifestă prin: a) solicitarea intensă a activității personale sau de echipă, legată de colectarea şi valorificarea informațiilor; b) libertatea şi multitudinea analizei, de elaborare a deciziilor; c) evaluarea critică a alternativelor; d) exprimarea sinceră a opiniilor.

Susținem opinia lui I. Cerghit precum că S.C. favorizează dezvoltarea capacității de anticipare, de a lua decizii valabile, de a acționa rapid şi adecvat în situați excepționale; cultivă capacitatea de apreciere a valabilității practice a soluțiilor, contribuie la formarea unor capacități caracteristice unui bun organizator [28, p. 235].

Cercetătorul I. Bontaş confirmă şi demonstrează că S.C. are un caracter activ-participativ, formativ şi euristic, contribuind la antrenarea şi dezvoltarea capacităților intelectuale şi profesionale, oferind studenților soluții de rezolvare elevate şi eficiente a unor probleme sau situații-probleme teoretice şi practice [18, p.175].

Studiul de caz oferă studentului posibilitatea şi postura de creator, de investigator, de inovator al situației (situațiilor), unde el poate să-şi formeze anumite capacități creatoare, atitudini şi convingeri, voința de a oferi soluții originale; deci, el are responsabilitatea pentru soluțiile noi pe care le produce şi responsabilitatea morală pentru destinația acestor soluții. În acest sens, V. Oprescu îi atribuie persoanei inovatoare sau creative un statut ridicat datorită prestigiului care se remarcă prin capacitatea de influențare [98, p.67]. Aici menționăm în mod expres că o astfel de capacitate de influențare derivă din competența de comunicare. De aceea am urmărit în experiment ca studentul respectiv să se producă, să evalueze ca agent al schimbării în sensul oferirii de soluții ale situațiilor expuse în textele studiului de caz prin modele verbalizate. Soluțiile aduse intră în circuitul valorilor individuale şi de grup, transpunându-le în convingeri prin strategii de învățământ. Reacția de schimbare este cea de rezistență, explicându-se prin tendința de păstrare a echilibrului inițial ce pare instabil. Echilibrul poate fi instabil în convingeri, în opțiuni, în ideile exprimate, fiind influențate din interior şi din exterior - natura exogenă şi endogenă a lor: mecanisme rigide, persoane încorsetate de tradiții şi obiceiuri, rutina situațiilor, lipsa de informare, confuzia, lipsa unor modele clare şi convingătoare, prejudecata, comoditatea, refuzul noului, pasivitatea, idee promovată de R. K. Yin [142, p.111].

Datorită competențelor de comunicare, studentul se implică în studiile de caz reuşind să accepte soluții plauzibile şi inovatoare în schimbarea anumitor situații. P. Popescu-Neveanu [105] defineşte comunicarea drept un proces de schimb substanțial, energetic, şi/sau informațional între două sau mai multe sisteme pe baza căruia se asigură reflectarea sistemului emițător (reflectat) în sistemul receptor (reflectant). Astfel comunicarea, producând sensuri semantice de transmitere, de înştiințare semnifică un mod substanțial de relație ce presupune un schimb sau un transfer de mesaje între emițător şi receptor. Funcțiile de emitere-recepție se inversează în baza schemei E/R – R/E (emițător/receptor – receptor/emițător).

Comunicarea umană reprezintă o relație de schimb multidimensională. Efectele aşteptate şi dorite ale comunicării depind de păstrarea cadrului, a sistemului de semnale şi a limbajului acesteia . Studiul de caz urmăreşte scopul de realizare a comunicării educaționale care se desfăşoară în cadrul relației subiect-obiect, educator-educat prin schimburi de mesaje la nivelurile particularităților biopsihice. Tipul respectiv de comunicare se realizează prin intermediul particularităților general–umane şi ale personalității, al competențelor lingvistice şi de comunicare. Aceste competențe au pondere axiologică în comunicarea interpersonală, în cadrul activităților didactice. Astfel, comunicarea interpersonală, evocă deseori diferența socială şi alteritatea culturală, justificând demersurile cognitive şi specifice ale interlocutorilor. Aceştea capătă o anumită ideologică a procesului de intercomunicare sau o anumită viziune reală semnificând în acest proces o parte de ideal, ce se edifică prin aceea, că emițătorul şi receptorul pot crea ceva nou din ceva vechi. Comunicarea interpersonală, susține autorul citat, devine pentru ei motivul activ al organizării lor mentale, intelectuale şi culturale. Expresia şi interpretarea acestei organizări semnifică intimitatea privilegiată a *repertoriului comun* al emițătorului şi receptorului: ideologica şi realul ideal unesc prin limbaj modurile sau nivelurile de reprezentare, de interpretare, de acțiune, iar prin comunicare interpersonală acestea unesc mecanismele de funcționare şi de transformare a comportamentelor.

T. Slama-Cazacu consideră că psihicul uman are de realizat o sarcină esențială de invenție, care semnifică activitatea de deschidere, de schimbare: experiența deschiderii reclamă personalizare şi dialog, este metafora profesorului şi studentului activ în cadrul activităților didactice [119, p.220].

În viziunea cercetătorului N. Underhill, dialogul este o modalitate de realizare a studiului de caz şi o tensiune esențială a limbajului care ridică şi problema ce vizează contextul competenței studenților. Majoritatea activităților verbale - cele orale şi cele scrise - reprezintă o anumită competență argumentativă inerentă, edificată prin dubla perspectivă a actului de limbaj - cea funcțională şi cea normativă - care satisface diverse situații de comunicare [132, p.94].

Competența comunicativă, subliniază I.-O. Pânişoară, depăşeşte competența lingvistică. Explicitarea vizează expres competența lingvistică, ea desemnând cunoaşterea limbii, a sistemului lingvistic. Competența comunicativă semnifică referirea la propriile cunoştințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării, în sensul general, şi anume: modalități de asemănare, de observație, de instrucțiuni explicite, de încercare şi de eroare. Anume atare cunoştințe proprii indică asupra raționalizărilor consistente ce se stabilesc între indivizi sau între persoane şi între grup. Modalitățile numite prefigurează un anumit tip de model sau anumite tipuri de modele lingvistice utilizate ca material de construcție al studiului de caz. Cu cât modelul lingvistic este mai elevat, cu atât şi competența de comunicare interpersonală este consistentă şi calitativă. În acest sens, modelul

lingvistic poate fi calificat ca un anumit tip de gimnastică lingvistică, iar competența de comunicare interpersonală în studiul de caz reclamă practicarea acestei gimnastici în rândul participanților la acest proces [99].

Considerăm cu certitudine că perfecționarea competenței de comunicare în limba engleză trebuie concepută din perspectiva abordării psiholingvistice şi a didacticii limbilor străine, ce plasează învățarea într-un context real. T. Slama-Cazacu consideră că profesorul este el însuşi un factor psiholinghvistic şi are un rol deosebit în alegerea celor mai potrivite mijloace de comunicare. Opțiunea se bazează pe îmbinarea experienței dobândite de noi cu rezultatele cercetărilor științifice din domeniul didacticii predării limbilor străine.

Vom accentua că orice competență comunicativă, în mod indubitabil, relevă, mai exact, exteriorizează un anumit tip de semnificație. Această relație se explică prin *abordarea dinamic-contextuală şi dialogată a competenței comunicative.* Majoritatea cercetărilor lingvistice se întemeiază pe luarea în considerare a faptului că semnificația globală a oricărui act de limbaj include, în afara semnificației explicite (semnificația exprimată la nivel lingvistic, prin cuvinte organizate în enunțuri) şi o semnificație rezultată din interpretarea pe care receptorul - de regulă, în acord cu emițătorul - o dă diverselor elemente ale contextului în care are loc comunicarea.

Considerată drept un „sens derivat" ori o „dimensiune implicată" a actului de limbaj sau inclusă în categoria „implicitelor extralingvistice", această semnificație poate fi numită - în modul cel mai adecvat, ținând seama de sursa ei – *semnificația contextuală*. Aici se impune o precizare privind cele două tipuri de competențe ce corelează prin acte de limbaj.

Astfel, majoritatea activităților verbale – cele orale şi cele scrise – reprezintă o anumită componentă argumentativă, inerentă, edificată prin *dublă perspectivă a actului de limbaj* - funcțională şi normativă - care satisface situații de comunicare diverse. Acest scop al limbajului şi realizarea lui de către locutori stabileşte formarea atât a competenței comunicative (pragmatice), „care guvernează adecvarea situațională şi stilistică a mesajului", cât şi a competenței lingvistice „menite să asigure corectitudinea exprimării". De aici, abordarea didactică şi pedagogică a comunicării interpersonale determină corelarea pragmatică a actelor de limbaj în spectrul competență comunicativă – competență lingvistică, adică adecvarea sau inadecvarea situațională şi stilistică – respectarea sau nerespectarea normelor specifice situației de comunicare [15, p. 63]. Această corelare ține de normele sau abaterile de tip pragmatic, ce denotă o competență comunicativă eficientă sau deficitară (elemente de oralitate, obiectivitate şi sobrietate, fraze incoerente, utilizare improprie a unor cuvinte, neologisme contextualizate nepotrivit, imprecizia terminologică, inadecvarea situațională – toate acestea fac parte din categoria *atitudinii active* a

emiţătorului (natura obiectivă – lingvistică – a situaţiei de comunicare) şi de *natura subiectivă* imputabilă atât emiţătorului, cât şi receptorului (lipsa unor strategii adecvate şi insuficienta cultură lingvistică prin realizarea limbajului). Or, atitudinea activă şi natura subiectivă menţionate relevă *semnificaţia lingvistică* (explicită) şi *semnificaţia contextuală* (implicită) a situaţiei de comunicare. Şi una şi cealaltă, ţin de calitatea competenţei lingvistice şi a celei comunicative, idee promovată de Fr. Weiss [138, p.17].

Semnificaţia lingvistică (explicită) şi cea contextuală (implicită) nu constituie două entităţi separate; în realitate, la ambii poli ai comunicării înţelesul explicit şi cel contextual interferează, formând un tot (sensul global) indisociabil din punctul de vedere al emiţătorului, respectiv, al receptorului. În acest sens, în cercetările bazate pe teoria enunţării, promovată de N. Stanton, s-a remarcat că nu există aici un „aparat sintactico-semantic funcţionând în mod autonom", căruia i s-ar supraadăuga luarea în consideraţie a subiecţilor enunţiatori şi a situaţiei de enunţare; dimpotrivă, acestea din urmă sunt părţi constitutive ale tuturor operaţiilor lingvistice [127, p.176].

Ideea întrepătrunderii celor două componente ale înţelesului global şi-a găsit sprijin în cercetarea noastră, utilizând studiul de caz ca motivare a competenţelor comunicative prin predarea/învăţarea limbii engleze. Astfel, am argumentat că unele componente ale semnificaţiei implicite a comunicării pot fi identificate prin intermediul anumitor mijloace lingvistice care servesc în mod expres ca *revelatori ai înţelesului contextual*. În situaţia de comunicare studenţii se văd în calitatea lor de *participanţi direcţi* la actul de comunicare, unii fiind emiţători, alţii receptori.

Operatorul discursiv îl reprezintă pronumele personale *eu (noi)* şi *tu (voi)* cu ajutorul cărora sunt indicaţi emiţătorul şi receptorul, deci ca *elemente ale contextului*; acestor „indici de persoane" li se pot adăuga deicticele „aici-acolo" şi „acum-atunci" considerate drept „indici ai expunerii" („indices de l'ostension", având rolul de a indica două dintre componentele fundamentale ale contextului în care are loc orice act de comunicare: spaţiul şi timpul, consideră S. Benveniste [10, p.278].

Ţinem să menţionăm că am abordat investigaţia noastră, privind studiul de caz, anume dinspre expresia lingvistică spre context, în raport de complementaritate cu demersul din *abordarea psiholingvistică potrivit căreia înţelesul anumitor elemente ale expresiei lingvistice se clarifică mai bine privindu-le dinspre context*. Această viziune fortifică şi competenţa comunicativă prin abordarea celei lingvistice în situaţii contextuale (teoria contextual-dinamică a situaţiilor de comunicare).

Luând în considerare *criteriul psiholingvistic* al semnificaţiei contextuale, putem ajunge la explicaţia *revelatorului verbal* al comunicării prin formula prezentată în Tabelul 6:

Tabelul 6. Revelatorul verbal al comunicării

R e v e l a t o r u l v e r b a l				
Codare (-)	Decodare (+)	Criteriul psiholingvistic al semnificației contextuale		
		Cunoscut din context	Personalizat	Individualizat

Într-adevăr, această abordare a procesului de comunicare, bazat pe utilizarea limbii pe care o învață studenții, facilitează înțelegerea semnificației globale a contextului. Abordarea procesului de comunicare prin revelatorul verbal fundează semnificația globală care înseamnă şi o raportare la ceea ce nu apare direct prin cuvinte sau în ceea ce este dat auxiliar, presupunând de cele mai multe ori o amplificare a celor oferite de către expresia explicită. T. Slama-Cazacu [119, p.42) precizează că expresia reprezintă mult mai mult decât prezintă explicit emițătorul: apel la corelate situaționale, la date comune pe care le posedă şi receptorul. În ceea ce priveşte receptarea, aceasta trebuie raportată la expresia respectivă, cu tot ce conține explicit, şi la corelatele ei, pentru a ajunge la o interpretare corectă.

Competența comunicativă a studenților este relevată, în baza studiului de caz, *de relația de presupoziție reciprocă întreținută de două metalimbaje*: un *limbaj descriptiv* (ori *translativ*) centrat pe formularea semnificațiilor conținute în text (ori în limbajul-obiect) şi un *limbaj metodologic* centrat pe definirea conceptelor descriptive şi pe verificarea coeziunii lor interne.

În cercetarea noastră, proiectarea activităților didactice, prin utilizarea studiului de caz ca motivare a competențelor comunicative a studenților, are ca suport *modelele verbalizate* (MV), la rândul lor, care stau la baza unui *corp* (C) de *texte literare* (TL) şi de *texte nonliterare* (TNL) ori *situaționale* în limba engleză. Aceste tipuri de texte examinează valoarea studiului de caz printr-o *strategie metodologică dinamic-contextuală* posibilă realmente în cazul când sunt funcționale trei feluri de limbaje, situate la niveluri diferite, şi anume: *limbajul descriptiv, metodologic şi epistemologic,* toate vizând în ultimă instanță, un limbaj-obiect (Figura 5), unde TL = text literar; TNL = text nonliterar/instructiv; D(TL+TNL)= discurs critic ce analizează textele; M (D+TL+TNL) = analiza coerenței interne a lui D; E (M + D +TL +TNL) = examinarea valabilității metodologice a lui M.

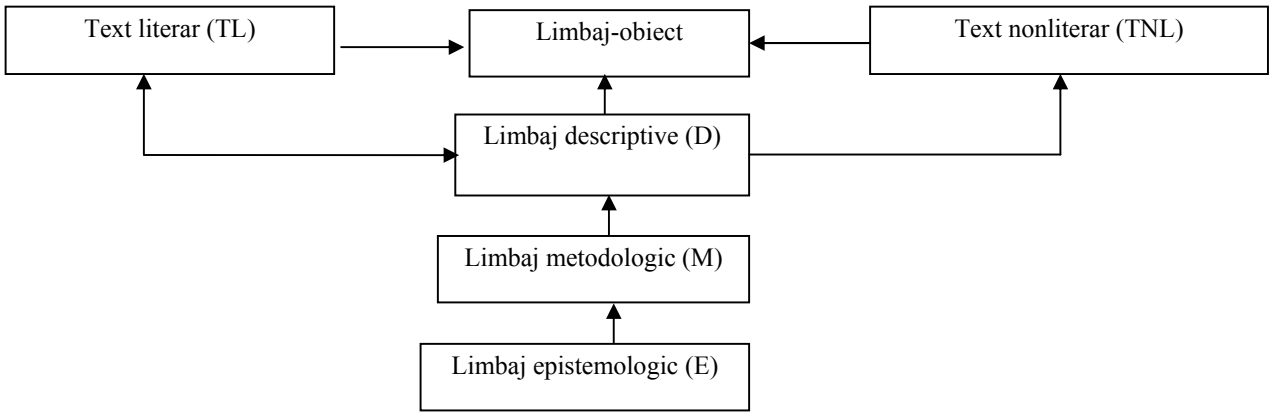


Figura 5. Strategia metodologică dinamic-contextuală

Astfel, în valorizarea studiului de caz ca motivare a competenței de comunicare, orice analiză M a unui discurs critic D îndeplineşte față de textele TL şi TNL, din punct de vedere logic, funcția limbajului terțiar E. Această abordare nu face decât să sublinieze natura diferită a două practici: prima este rezultatul coerenței interne şi adecvarea la obiect (la text); a doua, care este rezultatul demersului discursiv, trasează şi vizează, mai ales, buna funcționare a unui cod şi coerența mesajului vehiculat de codul respectiv. Aceste trei niveluri de analiză (M) sunt atât de manifeste, încât putem susține că ele structurează discursul critic în studiul de caz în calitate de componente majore: problemele *decupajului textual* (limbaj descriptiv), definițiile minuțios elaborate ale *conceptelor descriptive* (limbajul metodologic) şi *problemele soluționate* (limbajul epistemologic). Ipoteza noastră este că această *structură tripartită* este proprie mesajului critic în studiul de caz. În acest domeniu, orice modalitate de semnificare defineşte, implicit sau explicit, o poziție nuanțată în raport cu soluțiile abordate din perspectiva unei *atitudini constructive*. Înțelegem prin atitudine constructivă tendința constantă pe care trebuie să o manifeste studentul în orice efort de cercetare a studiului de caz în scopul de a implica într-o analiză concretă *câmpul epistemologic general* cu *consecințele metodologice şi practice* care decurg din acest demers obligatoriu.

Sunt foarte importante recomandările cercetătorului E. M. Верещагин privitor la criteriile de selectare a materialelor autentice, utilizarea lor în procesul de învățare a limbii [151, p.16-17]. În opinia autorului ele trebuie să corespundă următoarelor cerințe: marcarea tematică; saturația informativă; corespunderea cu experiența de viață şi lingvistică a studenților. Textele alese trebuie să reprezinte fondul social-cultural: texte artistice şi informative; articole din ziare şi reviste etc. El mai recomandă utilizarea materialelor cu caracter vizual (tablouri, reproducții, imagini situative) şi cu caracter vizual-informativ (tabele, scheme, hărți, grafice, careuri). Aceste texte informează şi dezvoltă experiența de comunicare a studenților.

Caracterul aplicativ al proiectării activităților didactice privind modelele verbalizate în baza textelor literare şi textelor nonliterare se referă la următoarele:

1. Prezența implicită sau explicită a celor trei limbaje – descriptiv, metodologic şi epistemologic – în orice text literar şi nonliterar devine *temeiul obiectiv* de a se trece la constituirea unei grile de interpretare destinate studiului de caz;

2. Grila propusă poate fi formulată elastic în funcție de destinatarul ei concret, şi anume: "În baza indicilor textuali descriptivi, metodologici sau epistemologici determinați soluția studiului de caz"; „Precizați dacă în baza textului literar sau nonliterar studiul de caz şi-a găsit soluția adecvată";

3. În funcție de nivelul, vârsta şi scopul concret al destinatorului analizei textuale. Această grilă poate servi la:

a) clasificarea indicilor lexicali ce tematizează fiecare din limbajele sus menționate;
b) segmentarea textului în vederea depistării izotopilor discursivi;
c) interpretarea şi explicitarea indicilor textuali în contexte diferite şi în funcție de destinatari diferiți.

Caracterul aplicativ al activităților didactice în baza studiului de caz prin modelele verbalizate fortifică, în mare măsură, consolidarea competenței comunicative a studenților şi ameliorează înțelegerea mesajului oral în predarea/învățarea limbii engleze.

Mijloacele extralingvistice adaugă procesului de comunicare o doză a valorii de psihologie socială, de antropologie, de psiholingvistică, de semiotică şi ea interesează deopotrivă şi personalul didactic, şi studenții. Aceste mijloace au fost exersate în texte nonliterare prin abordarea lor în dialogurile-stimul. Astfel, studenții, fiind receptivi la forțele de schimbare, şi-au motivat şi acțiunea lor în dialogurile dirijate care aduc schimbări semantice şi logice în *cogniția* lor (cunoaşterea, înțelegerea mai profundă, aplicarea riguroasă, analiza logică, sinteza, evaluarea corectă), în *afectivitatea* lor (receptarea interesantă, reacția motivată, valorizarea contextului, organizarea procesului de comunicare, caracterizarea plenară, evaluarea corectă) şi în *comportamentul lor psihomotor* (perceperea integrală, dispoziția motivată, reacția dirijată a dialogului, automatismul emitere-receptare, reacția complexă emisie – mesaj - recepție, evaluare corectă). În sensul acesta se evidențiază modelul clasificării ierarhice a obiectivelor pedagogice [B. Bloom, Krathwohl, Simpson, Haroow].

Modulațiile vocii, gesturile, mimica au fost folosite în limitele lor firești, evitând efectele teatrale, aşa încât ansamblul mijloacelor extralingvistice utilizate de profesor să conducă la crearea unei atmosfere calde, propice comunicării. Aceste mijloace realizează şi efectul Kinestezic, astfel

încât fiecare student să simtă că profesorul îl priveşte şi că în acelaşi timp i se adresează personal, stabilind un contact nemijlocit cu toţi participanţii, în modul cel mai natural.

Alte aspecte ce ţin de formarea competenţei comunicative se referă la tactul profesorului şi la orientarea activităţii studenţilor, la utilizarea unor sintagme adecvate contextului, toate acestea fiind menite să le coordoneze exprimarea, să-i stimuleze la o participare şi la o gândire activă. Prin urmare unele cerinţe de optimizare a predării/învăţării vizează folosirea corectă a celor mai potrivite cuvinte şi expresii, coerenţa exprimării, influenţa vorbirii, alegerea tempoului de expunere, nici prea rar, nici prea repede, alegerea tonului cel mai potrivit, nici prea tare, nici prea încet.

Studenţii nu vor reuşi să „investigheze" un caz, nu vor putea aplica studiul de caz dacă ei nu vor putea comunica unii cu alţii şi nu vor reuşi să-i convingă prin comunicare pe alţi participanţi. Am menţionat deja că orice competenţă comunicativă derivă din competenţa lingvistică. În sensul acesta, şi investigarea sau studiul de caz vor avea o deosebită prestanţă prin cultura lingvistică a limbajului, prin corectitudinea gramaticală a frazelor, prin coerenţa semantică a textului.

În cercetarea noastră am stăruit să abordăm cu mai multă claritate procesul de formare şi dezvoltare calitativă a competenţei comunicative prin aplicarea „gramaticii vorbirii" (L. Pop) în sistemul complex al comunicării verbale. Precizarea este necesară, atât la nivelul lingvisticii teoretice, cât şi la nivelul lingvisticii aplicative, în mod general, şi în *didactica limbilor străine*, în special. Existenţa unei legături indisolubile între lingvistica teoretică şi lingvistica aplicativă este evidentă, fapt confirmat şi de deficienţele în predarea limbilor străine: imposibilitatea didacticii de a beneficia de un sistem riguros al comunicării verbale, fundamentat de lingvistica teoretică. Sistemul comunicării verbale semnifică un sistem gramatical complex ce ar include ceea ce se cheamă în mod obişnuit „gramatica limbii", însă ar şi depăşi-o prin „gramatica vorbirii", idee confirmată prin cercetările realizate de L. Ionescu-Ruxăndoiu, R. Jakobson, V. D. Arakin.

Într-adevăr, necesităţi practice cum ar fi predarea limbilor străine în baza tehnicilor „comunicative", analiza gramaticală ş.a., pun în evidenţă lipsa unei sistematizări satisfăcătoare a problemelor legate de comunicarea verbală. Instrumentele de lucru, conceptele „gramaticale" şi mărcile lor, ca şi exerciţiile aferente sunt reprezentate prin studii fragmentare şi nu beneficiază de o integrare complexă. Se apreciază cu concepte „gramaticale" extinse, zise „de tip comunicativ", cum ar fi actele de vorbire şi expresia lor, modalităţile, relaţiile inter- sau transfrastice etc., dar toate aceste subsisteme – căci ele sunt în mod evident „subsisteme" - nu apar clar integrate în ceea ce estse necesar de definit şi delimitat ca „sistem de complex al comunicării verbale".

Insuficienţele manifestate în didactica limbilor nu ţin, însă, direct de modul în care datele lingvisticii teoretice sunt preluate şi valorificate în lingvistica aplicativă (predarea limbilor), ci ţin,

credem, de o necorelare, la nivelul teoretic al lingvisticii, între conceptele operatorii ale diverselor subteorii: teoria enunțării, teoria actelor de vorbire, teoria modalităților, teoria discursului, teoria textului, teoria comunicării etc., pe de o parte, cu teoria clasică a propoziției şi a frazei, de cealaltă parte. Integrarea teoriilor ni se pare posibilă, şi ceea ce sugerăm aici este o posibilă schemă integratoare la nivelul formării competenței comunicative capabilă să elucideze atât la nivel teoretic, cât şi la cel practic complexitatea comunicării verbale, adecvarea la acest sistem a diverselor aplicații ce se fac în didactică.

În Figura 6 prezentăm schematic nivelurile comunicării verbale ce facilitează formarea competenței de comunicare prin modele verbalizate de texte literare (tematice) şi de texte nonliterare (instructive):

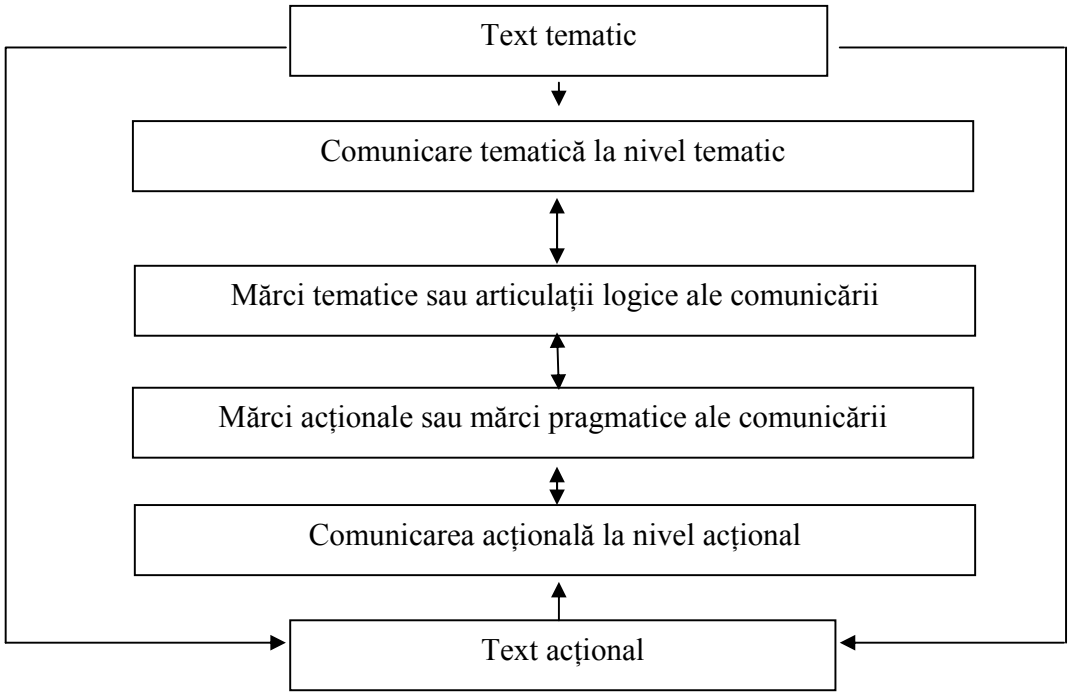

Text tematic
Comunicare tematică la nivel tematic
Mărci tematice sau articulații logice ale comunicării
Mărci acționale sau mărci pragmatice ale comunicării
Comunicarea acțională la nivel acțional
Text acțional

Figura 6. Nivelurile comunicării verbale în bază de texte

Din Figura 6 se poate observa clar unitatea mărcilor comunicării reprezentată prin satisfacerea schemei acționale şi/sau tematice. Menționăm că mărcile comunicării reprezintă aspecte complexe ale ei. De aceea noi am realizat abordarea didactică integratoare a formării competenței comunicative cuprinzând atât nivelul tematic al comunicării, cât şi nivelul ei acțional prin modelele verbalizate. Mărcile de tip acțional sunt specifice dialogului şi oralității şi ele reprezintă stimulii acestora. În sensul acestei abordări prin aplicarea metodei studiului de caz am operat cu *demersurile predării activizante* (*conversația, dialogul, învățarea prin cooperare, învățarea prin descoperire, învățarea cu ajutorul modelelor*).

Nucleul nivelurilor comunicării verbale îl constituie structurile prospective şi cele retrospective ca ipostaze ale direcţionalităţii limbajului şi comunicării studenţilor; limba vorbită (comunicarea orală) este dominată de structuri prospective, avându-le pe cele retrospective în subsidiar. Reuşita în formarea competenţelor comunicative nu este asigurată doar de însuşirea unui număr de repertorii gramaticale (sau lingvistice), în termenii unui anumit mediu. Din acest punct de vedere în cercetarea noastră am insistat pe conştientizarea de către studenţi a structurilor prospective (orale) şi retrospective (scrise) în baza modelelor verbalizate prin texte tematice şi acţionale sau nonliterare semnificând o anumită practică a interacţiunii şi concretizată la nivelurile schimbului (*exchange*), al mutării (*move*), şi al actului (*act*), ceea ce şi constituie motivaţia competenţei de comunicare determinată în baza studiului de caz.

Funcţiile interacţionale şi textuale ale modelului schiţat îndreptăţesc şi alegerea perspectivei retorice a textului drept cea mai indicată pentru a înlesni sesizarea condiţiilor unei comunicări virtual reuşite. Nivelurile de analiză prin care se poate efectua această abordare sunt cele acceptate ca nivel macrostructural (organizarea globală a motivaţiei comunicării în conformitate cu exigenţele coerenţei semantice textuale), ca nivel microstructural (organizarea liniară a motivaţiei comunicării şi a textului axate pe funcţiile gramaticale ce reprezintă intervenţia structurală a coerenţei semantice) [94].

Fără a separa cele două planuri, considerăm că la nivelul microstructural al sintaxei se poate urmări cel mai bine modul în care mecanismul textual controlează retorica textului şi-i determină articularea, în funcţie de restricţiile exprimării scrise – orale. Motivaţia competenţei comunicative în contextul acesta este prezentă în S.C. prin tipurile studiului cognitiv investigat de către studenţi. Oricare ar fi stilul acceptat, studentul abordează flexibil investigarea cazului, realizează o investigare comprehensivă şi activă, obţine performanţe apreciabile în perceperea, înţelegerea şi asimilarea noilor situaţii ori probleme, elaborează strategii de investigare, de evaluare a cazului şi tratează soluţii ale problemelor.

În literatura pedagogică [91, 97, 28] ce abordează instruirea interactivă se accentuează combinaţiile optime de stiluri ale învăţării (prin descoperire, prin problematizare etc.). Spectrul acestora îl direcţionează pe student să investigheze prin contemplare lucrurile, procesele, evenimentele, situaţiile etc., abordând stilul vizual; să investigheze discutând şi ascultând pe alţii, verbalizând acţiunile exterioare şi interioare prin abordarea stilului auditiv; să investigheze implicându-se fizic, manevrând, experimentând, explorând, participând la acţiuni prin abordarea stilului kinestezic. În această combinaţie studentul abordează şi stilul activ (el investighează cazul prin acţiune activă graţie operaţiilor gândirii), şi stilul reflexiv (el investighează cazul prin reflecţia

personală şi prin exersarea operaţiilor gândirii), şi stilul teoretic (el investighează cazul prin efectuarea acţiuni în plan teoretic în baza explicării, interpretării, comparării etc.), şi stilul pragmatic (el investighează cazul prin acţiuni practice), susţine M. Bocos [15].

Aşadar, revenind la perspectiva retorică a textului, menţionăm că în plan sintactic ea antrenează în comunicarea scrisă/orală principii textuale - segmentarea, secvenţialitatea şi reliefarea care, la rândul ei, se realizează prin alte trei principii: focalizarea finală, punctul culminant şi subordonarea. Aceste principii satisfac în mod plenar motivarea competenţei de comunicare prin studiul de caz în baza conlucrării structurilor sintactice şi intenţionale care demonstrează validarea textelor nonliterare sau ale textelor practice, uzuale. Aceasta potenţează raportul între segmentarea în plan microstructural şi coerenţă în plan macrostructural.

În cercetarea noastră am urmărit însuşirea de către studenţi a acestor noţiuni şi principii coextensive ale capacităţii textuale pe parcursul unor procese de interacţiune, realizate ca parte a activităţii de predare, căreia i-am subordonat tehnici integrate de dezvoltare a competenţelor de comunicare a studenţilor. Textele instructive au permis studierea şi producerea unei scale extrem de bogate de discursuri şi de dozări subdiscursive scrise/orale privind motivarea competenţei de comunicare şi anume: discursurile expozitiv-ştiinţific, invormativ-descriptiv, argumentativ-personal, persuasiv-informal, demonstrativ-profesional, raportate la studiul cazului concret. Modelele acestea au fost mai întâi trecute prin etapele de investigare expuse în desfăşurarea experimentului, deci au fost mai întâi examinate prin practici de tip analitic (în baza textelor literare) prin reproducere, comentariu, luare de note, reconstituire prin parafrază, rezumare etc., menite a le înlesni studenţilor identificarea procedeelor de organizare prospectivă/retrospectivă a textului nonliterar. Studenţii au construit secvenţele textului nonliterar prin transpunerea unui tip de text în altul în aşa fel, încât să se respecte normele textuale dintre exprimarea scrisă şi cea orală, precum şi achiziţiile teoretice ale retoricii textului scris/oral. Când s-a trecut la tehnici de creativitate propriu-zisă, respectiv producerea de texte autentice, s-a căutat o echilibrare a activităţilor de înţelegere holistică la nivel macrostructural cu cele analitice, detaliate de formare a capacităţii textuale la nivel microstructural.

Acest demers vizează retorica combinatorie (combinarea propoziţiilor din perspectivă retorică) ce cuprinde o gamă largă de exerciţii sintactice: de la cele efectuate de propoziţii separate de orice context retoric până la cele de practică a redactărilor, axată pe construirea de texte integrale (unde trebuie construite şi echilibrate structurile retrospective şi cele prospective). Nu trebuie să neglijăm realitatea că studenţii trebuie să îşi modifice formarea competenţei comunicative în limba engleză prin exersarea acestor tehnici: ele au principalul avantaj de a înlesni stabilirea unei corespondenţe între părţile sintactice şi întregul retoric al oricărui segment complex de text

scris/oral. Coerența poate fi astfel mai bine controlată prin aplicarea inspirată a unor procedee care să ateste inseparabilitatea semanticii şi sintacticii, expresivitatea retorică a gramaticii. Astfel studenții combină nucleele (*sentoids*) unor propoziții în mai multe feluri şi apoi testează modul în care variantele scrise/orale contribuie, prin sens şi implicații, la identificarea „modelelor de realitate", la diferențierea coeziunii şi a coerenței în exprimarea scrisă şi orală, la sesizarea relației dintre gradul de expectabilitate în receptare şi anumite „capcane" retorice ale textului, sau la îmbunătățirea coerenței propriu-zise. Astfel, în baza acestor tehnici care vizează funcționalitatea gramaticală a textului şi care fortifică motivația competenței comunicative în limba engleză a studenților, am construit paradigma funcțional-dinamică ce relevă achizițiile lingvistice ale textului ca bază a formării competenței comunicative a studenților (Figura 7):

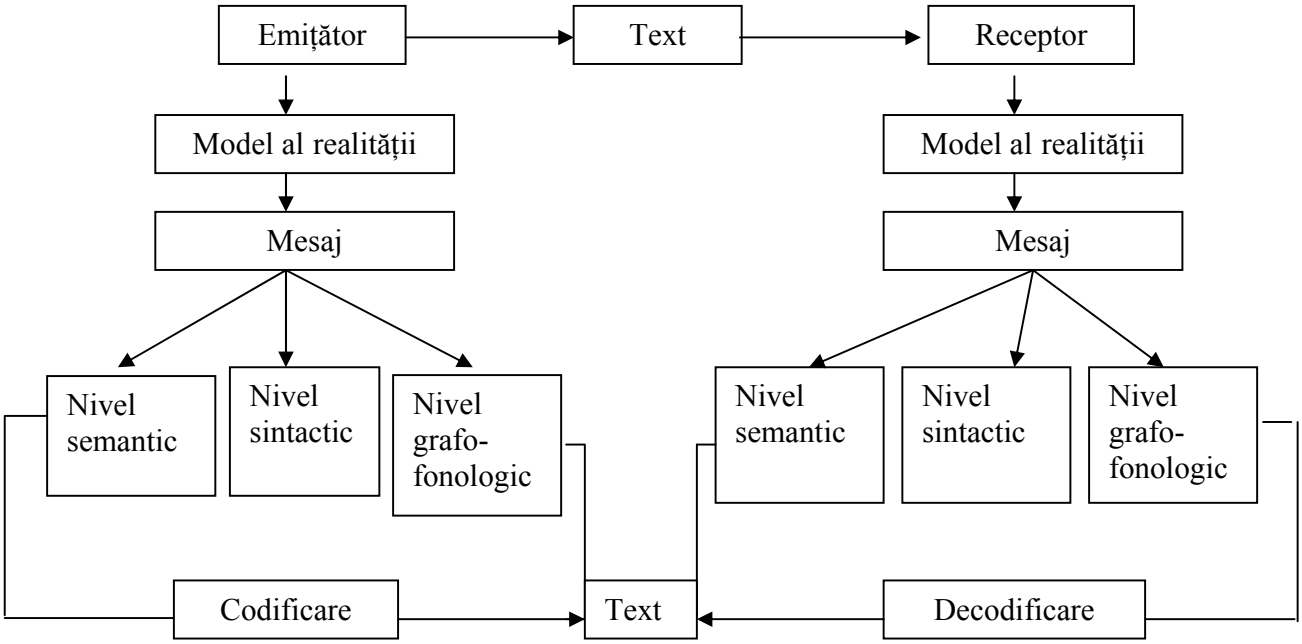


Figura 7. Achizițiile lingvistice ale textului

Această paradigmă demonstrează că funcțiile gramaticale sunt controlate adecvat şi ajustate corespunzător cu scopul textului (mesajul) prin anumite forțe textuale, cum sunt: tema/subtema textului, coerența textuală, structura de informație, adică distribuirea itemilor vechi şi noi de informație în microstructură organizată prin apozițiile subiect/temă/comentariu/temă a textului. Astfel, mecanismul strategic de motivare privind formarea competenței de comunicare în baza studiului de caz poate fi elaborat din perspectiva sistemului de reguli ce guvernează *progresia tematică a textului.* Această paradigmă funcțional-dinamică se referă, în egală măsură, la motivarea competenței comunicative atât a emițătorului cât şi a receptorului.

Sintetizând ideile cercetătorilor în raport cu competențele comunicative, putem structura aspectele esențiale care urmează să fie valorificate în procesul de comunicare a studenților în limba engleză în cadrul studiului de caz prin *Modelul pedagogic de formare a competențelor comunicative* (M.P.F.C.C.), prezentat în Figura 8.

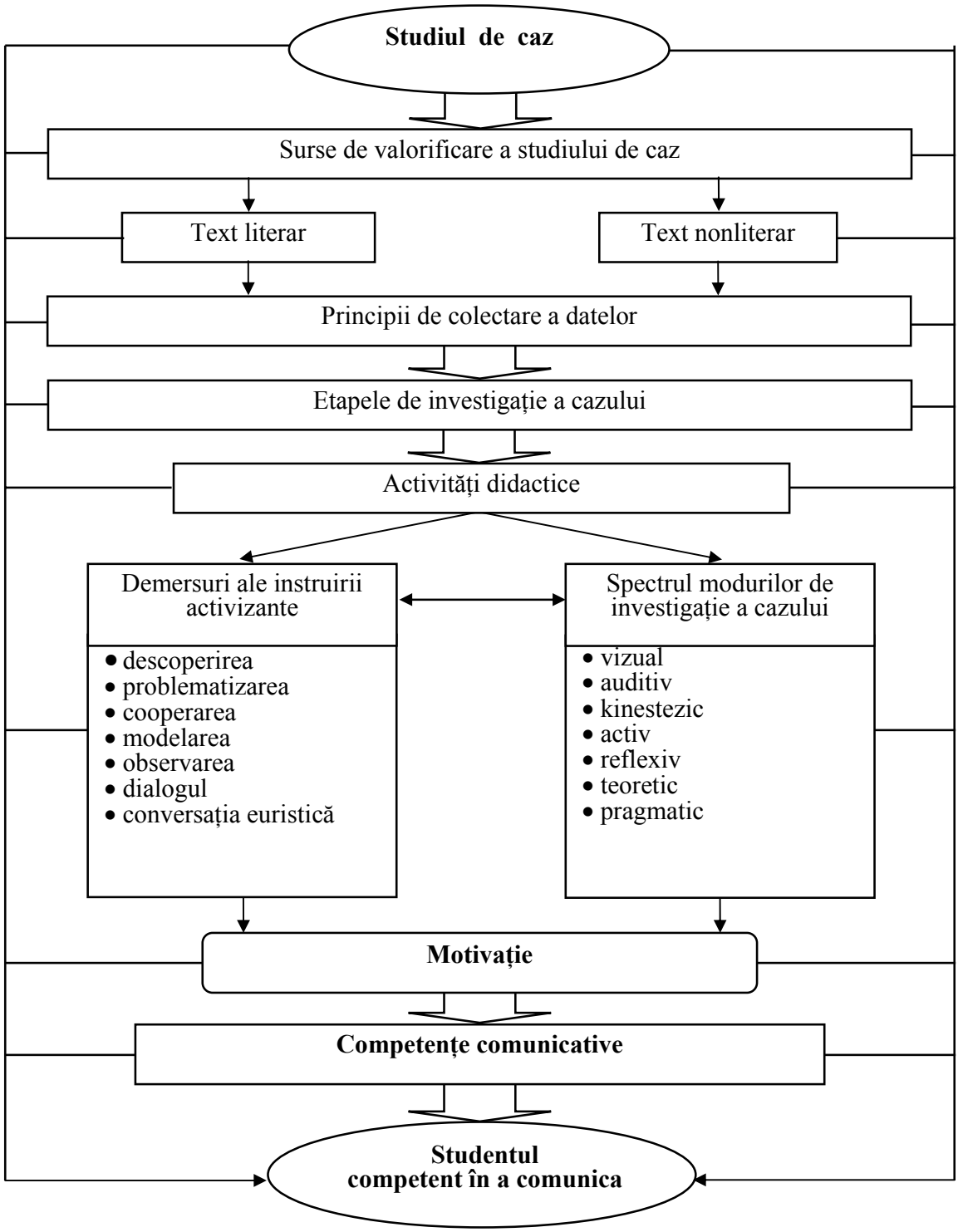


Figura 8. Modelul pedagogic de formare a competențelor comunicative

Dezvoltarea competențelor comunicative în limba engleză a studenților în baza M.P.F.C.C. presupune interacțiunea mai multor componente dintre care: sursele de evidență a S.C.; principiile de colectare a datelor; etapele de investigare a S.C.; activitățile didactice; motivația.

Competențele comunicative în limba engleză, în mare parte, sunt determinate atât de circumstanțele consemnate de textul literar şi nonliterar, cât şi de posibilitățile de acumulare a informațiilor necesare la studiul de caz concret. Studentul, fiind motivat, elaborează mesaje, îşi exprimă într-o manieră proprie gândurile, sentimentele, atitudinile etc. Astfel prin fiecare element structural al M.P.F.C.C. se urmăreşte dezvoltarea competențelor comunicative a studenților în limba engleză. În cadrul activităților didactice se pune accent pe strategiile dialogante, deductive, inductive, problematizate, modelare etc.

Obiectivele textelor literare şi nonliterare determină interactivitatea de prelectură, lectură şi vorbire pentru ca studenții să poată adopta decizii critice privind investigarea prin studiul de caz a situației concrete expuse, să-şi aprofundeze competențele lingvistice şi cele de comunicare interpersonală, să sintetizeze verbal studiul de caz al situației „investigație".

Motivarea competenței comunicative prin studiul de caz este saturată de exersarea *activității langajiere*, de dialogul dirijat în baza vocabularului selectat cunoscut de către studenți (all the words I know). Studenții ori grupa de studenți se repartizează în subgrupe, acestea fiind antrenate în traininguri lexicale prin prezentarea vocabularului necunoscut şi instituirea câmpurilor semantice care facilitează „investigarea" situației ori „anchetarea" acesteia prin studiul de caz.

Informația pentru studiul de caz este furnizată de următoarele etape: prelectura ce presupune expectanța evenimentului ori situației contextuale – despre ce este vorba în text; lectura ce determină strategiile de abordare a „investigației" ori „anchetării" situației contextuale – evenimente, personaje, autor, studenți, profesori; activitatea langajieră ori de vorbire ce relevă implicarea dialogului dirijat, adică abordarea strategiilor dialogante. Activitățile didactice includ demersurile instruirii activizante şi respectiv stilurile de investigație pe care le posedă deja studenții.

Activitatea practică vizează cronologia expusă în text şi agenții (autorii acțiunii) implicați în această activitate. Producerea sau luarea deciziei confirmă problema detectată, investigarea, sursele în aprecierea şi rezolvarea situației, adică eficacitatea studiului de caz. Concluziile dau aprecierea confirmată sau infirmată a studiului de caz aplicată situației contextuale, valoarea acțiunilor planificate în rezolvarea problemei, adică atitudinile studenților ca „anchetatori" ai situației expuse în text.

Evaluarea relevă ceea ce studenții au învățat ca materie nouă, apreciind comportamentul comunicativ pe care îl vor accepta ori îl vor adopta în situații sociale similare celor din textul literar

şi textul nonliterar şi autoevaluându-şi atitudinea individuală față de realitatea concretă în care se află ca *ens socialis*.

Astfel, în „investigarea" unui caz în baza unui text literar, M.P.F.C.C. trebuie să mizeze pe dezvoltarea comunicării prin dialoguri. Vom remarca faptul că dialogul-stimul este unul dintre mijloacele cele mai eficiente de dezvoltare a competenței comunicative a studenților în limba engleză. Ei se obişnuiesc cu regulile generale ale dialogului: alternarea replicilor, a gesturilor, a mimicilor, a vocii, simțul oportunității, neîntreruperea partenerului, exprimarea elegantă, clară, precisă. În felul acesta, studenții învață ei înşuşi să-şi educe participarea la comunicare, deci nu numai să vorbească, ci şi să asculte, să intervină atunci când au ceva de spus şi când sunt ascultați, să sesizeze şi să evite ambiguitățile. Am abordat, deci, metodologia didacticii limbilor străine „centrată pe student", contribuind astfel la formarea şi dezvoltarea competenței comunicative a studenților. Studentul se adaptează la realitate în mod divers. El este capabil de eforturi voluntare şi conştiente, şi cu cât el pune mai mult accent pe acest specific uman, cu atât reuşeşte mai mult să depăşească dificultățile şi să realizeze comportamente superioare. Drept consecință, principiul „studento-centrismului" ne-a decis să punem accentul pe voința studentului de a învăța, de a studia, de a cerceta, de a investiga, adică pe efortul său conştient de învățare călăuzită de reguli.

În cercetarea noastră am răspuns la aceste întrebări schițând un M.P.F.C.C. funcțional-dinamic. În viziunea noastră acest model reprezintă studiul de caz ca *factor motivațional* în formarea competenței comunicative a studenților în limba engleză.

* * *

Concluziile la *Capitolul II* sunt exprimate de tezele.

1. Studiul de caz favorizează instruirea interactivă care solicită o intensă activitate personală sau de echipă, legată de colectarea şi valorificarea informațiilor, de libertatea şi multitudinea analizei, de elaborarea deciziilor, alternativelor de răspuns, de exprimare a opiniilor şi atitudinilor.

2. Studiul de caz angajează anumite etape cu valoare de operații didactice, implică metode didactice cu caracter activ-participativ care au influență asupra dezvoltării competențelor comunicative ce se realizează din perspectiva motivației care vizează demersul lingvistic şi psihopedagogic.

3. *Modelul pedagogic de formare a competențelor comunicative* prin studiul de caz presupune interacțiunea anumitor elemente structurale (surse, principii, etape, activități didactice) determinate de circumstanțele consemnate de textul literar şi nonliterar în limba engleză, pe baza unei motivații.

CAPITOLUL III. CADRUL APLICATIV AL IMPLEMENTĂRII MODELULUI PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE PRIN STUDIUL DE CAZ

3.1. Constatarea preformare a nivelului competențelor comunicative ale studenților în limba engleză

Cercetarea experimentală s-a bazat pe rezultatele investigației teoretice, incluzând şi un instrumentar tehnologic în scopul formării competențelor comunicative în limba engleză.

Experimentul pedagogic s-a desfăşurat la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", facultățile *Psihologie* şi *Pedagogie*.

Eşantionul experimental s-a constituit din 109 de studenți din anul III. Cercetarea experimentală a inclus patru etape:

Experimentul de explorare (octombrie, 2001) a avut drept scop obținerea anumitor informații de la studenți despre motivele învățării limbii engleze. Profesorii de la catedra de *Limbă Engleză* au fost implicați într-o discuție vizând măsura în care cunosc condițiile şi metodologia aplicării *studiului de caz* în cadrul lecțiilor de limbă engleză.

Experimentul de constatare (noiembrie, 2002) a avut drept scop determinarea nivelului de posedare a competențelor comunicative în baza *studiului de caz.*

Experimentul de formare (decembrie, 2002 – 2004) a inclus verificarea, pe cale experimentală a validității *Modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative* prin studiului de caz.

Experimentul de control (septembrie, octombrie 2004) a avut ca obiectiv stabilirea gradului de posedare a competențelor comunicative în baza studiului de caz prin compararea rezultatelor înregistrate de eşantioanele experimentale - de bază (E.E.) şi de control (E.C.).

Eşantionul experimental de bază a fost constituit din 55 de studenți, iar cel de control din 54 de studenți. Menționăm că eşantioanele experimentale de bază şi de control au fost constituite din studenți de la ambele facultăți în baza subgrupelor academice (Figura 9).

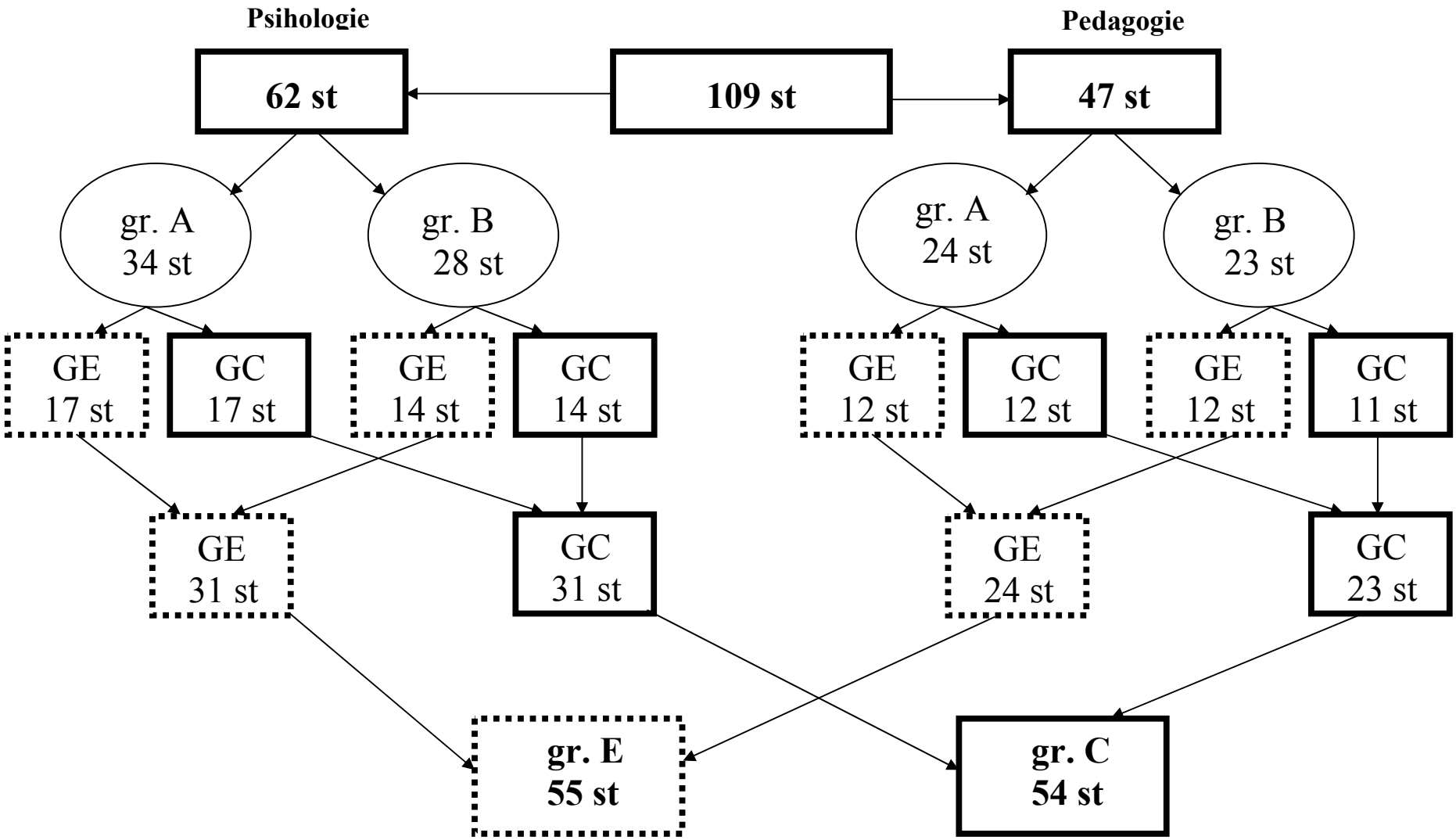


Figura 9. Constituirea eşantioanelor experimentale

E*xperimentul de explorare* a constat într-un sondaj de opinie pentru a scoate în evidență care sunt motivele învățării limbii engleze şi care sunt atitudinile studenților față de această limbă. Rezultatele obținute au demonstrat dorința studenților de a poseda limba engleză. În acest sondaj de opinie au participat 109 studenți de la anul III, facultățile *Psihologie* şi *Pedagogie.* Conținutul sondajului vizează procesele cognitive, aplicative, motivaționale, interesele de cunoaştere care scot în evidență şi nivelul de posedare a competențelor de cunoaştere. Potrivit rezultatelor sondajului, opțiunile studenților sunt variate, dezvăluind mai multe aspecte concludente pentru procesul de cunoaştere a limbii engleze. Răspunsurile sunt ierarhizate după cum urmează în Tabelul 7.

Tabelul 7. Motivele învățării limbii engleze.

Nr d/o	Itemi-motive	Studenți 109	
		Nr.	%
1	Să se aranjeze bine în viață	46	42,20
2	Să facă carieră	45	41,28
3	Să poată călători	38	34,86
4	Să cunoască viața şi cultura țărilor anglofone	32	29,36
5	Să fie un bun profesor	26	23,85
6	Să posede mai multe limbi	24	22,02
7	Să aibă o cultură profesională şi generală vastă	18	16,51
8	Alte motive	16	14,68

Din analiza datelor obținute ne-am convins că toți studenții consideră că este foarte important să cunoască limba engleză. Motivele invocate sunt dintre cele mai variate, dar predominante sunt cele sociale. Deci, factorul social este un obiectiv primordial pentru majoritatea studenților.

Sondajul de opinie s-a făcut în limba engleză, datele furnizate conduc la ideea că studenții, deşi cu greu îşi exprimă gândurile, au o atitudine responsabilă şi o mare dorință de a comunica în această limbă. Ei conştientizează cunoaşterea limbii engleze, ca factor care facilitează integrarea lor socială, culturală şi profesională. Opiniile studenților participanți la sondaj au constituit un cadru de relaționare a metodologiei aplicate de profesorii universitari în vederea aplicării metodelor interactive de lucru în scopul formării competențelor comunicative a studenților. În acest sens am implicat profesorii de la catedra *Limba engleză* într-o discuție despre impactul metodelor interactive şi, în special, a studiului de caz, asupra dezvoltării competențelor comunicative. Toți profesorii incluşi în sondaj cunosc o gamă variată şi vastă de metode interactive, inclusiv şi studiul de caz. Dar mai puțin cunosc condițiile, formele şi etapele de aplicare a S.C. (studiul de caz).

Problema analitică cea mai reprezentativă pentru acțiunile ulterioare a constat în organizarea seminarelor metodologice, a lecțiilor demonstrative în cadrul catedrei, unde au fost modelate diferite tipuri de S.C.

Experimentul de constatare a avut ca obiectiv stabilirea gradului de posedare a competențelor comunicative în limba engleză conturate prin diferite caracteristici specifice. În acest sens, am aplicat *studiul de caz* în baza textului literar „Home", de W.S. Maugham: „*Ce l-a determinat pe om să se întoarcă acasă după mulți ani de înstrăinare – sentimentul sau instinctul* (Anexa 1.).

Acest studiu de caz s-a aplicat la ambele facultăți, atât în E.E., cât şi în E.C. Studenților li s-au propus etapele modelului verbalizat. (Tabelul 8).

Tabelul 8. Modelul verbalizat în baza textului literar „Home", de W.S. Maugham

Studiul de caz: ***Sentimentul ori instinctul l-a determinat pe om să se întoarcă acasă după mulți ani de înstrăinare?***	
Etapele modelului verbalizat	*Conținuturi*
Obiective	**Studentul trebuie:** - să explice sensul expresiei „cămin familial"; - să incite dialoguri, discuții interpersonale (familie, cămin familial, relații părinți-copii etc.); - să analizeze în grup situațiile concrete de familie, de manifestare a sentimentelor, de afecțiune familială etc.
Motivare	**Studenții:** - exersează limbajul verbal şi nonverbal; - îşi exprimă atitudinea privind valoarea familiei (prin dialoguri-stimul, prin comunicare interpersonală); - conştientizează viața, traiul, familia diferitelor generații; - explică sprijinul reciproc al membrilor familiei.
Informație	**Studenții:** - achiziționează informația lexicală: cuvintele cunoscute şi necunoscute - structurează câmpul semantic; - selectează expresii referitoare la casă, la familie etc.
Activități practice	**Studenții împreună cu profesorul:** - efectuează prelectura, lectura, postlectura pentru a reflecta asupra textului prin: - dialoguri dirijate; - strategii dialogate.
Producere (luarea deciziilor)	**Studenții lucrează independent şi în grup pentru:** - găsirea soluțiilor; - găsirea definițiilor pentru noțiunile sentiment şi instinct; - compararea textului cu alte texte din literatură (M. Eminescu, V. Alecsandri, M. Sadoveanu, M. Preda, I. Druță, L. Rebreanu, „Miorița", „Meşterul Manole"); - luarea deciziei corecte în rezolvarea cazului.

Concluzii	**Studenţii:** - confirmă noţiunea de sentiment pentru valoarea omului în familie, pentru căminul său familial, pentru respectul reciproc al membrilor familiei; - infirmă noţiunea de instinct care nu este acceptată de metoda aplicată.
Evaluare	**Studenţii:** - apreciază sentimentul de dragoste, de respect şi împlinire a vieţii în familie; - conştientizează noţiunea de cămin familial ca loc firesc al omului ca *ens socialis*; - adoptă comportamentul comunicativ interpersonal.

Modelele verbalizate au implicat probele de aplicare a studiului de caz ca motivaţie în formarea competenţei comunicative şi de receptare orală a unor *stimuli* în limba engleză, cu verificarea înţelegerii sensului textual şi uzual ori instructiv.

Drept criterii de evaluare a competenţelor comunicative au fost selectate şi adaptate cele elaborate de *Cadrul European de Referinţă pentru Limbi,* pe niveluri (A, B, C). (Tabelul 9).

Tabelul 9. Nivelurile de evaluare a competenţelor comunicative

Nivel	**Descriptori***
A - minim	Posedă un minimum de cuvinte şi expresii uzuale din text; comite erori de acord şi topică; cu greu stabileşte contact cu grupul de lucru; nu poate expune punctul de vedere; nu poate argumenta; este lipsit de iniţiativă în luarea deciziilor; îi lipseşte siguranţa în forţele proprii.
B -mediu	Stăpâneşte un vocabular suficient pentru a se exprima pe marginea studiului de caz; comite greşeli neînsemnate; pronunţă clar, intonaţie firească, ştie să coopereze cu grupul de lucru; îşi expune punctul de vedere; parţial argumentează cele expuse; este dispus să accepte comportamente şi opinii opuse.
C - avansat	Stăpâneşte un vast repertoriu lexical de expresii ce-i permit să argumenteze şi să interpreteze conţinutul textului; posedă un nivel înalt de corectitudine gramaticală; accentul exprimă diferite nuanţe de sens; este un bun mediator în relaţiile cu grupul de lucru; trage concluzii pe marginea subiectului pus în discuţie; este dispus să acorde ajutor în diverse situaţii.

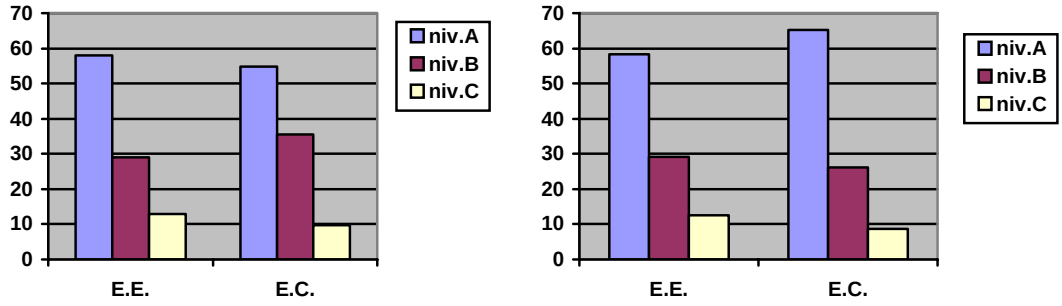
** Descriptorii au fost elaboraţi prin îmbinări ale unor elemente din diferite scale.*

Analiza cantitativă a rezultatelor obţinute în baza *studiului de caz* este reflectată în Tabelul 10.

Tabelul 10. Competenţele comunicative ale studenţilor la etapa experimentului de constatare

Nivel	Psihologie (62 studenţi)				Pedagogie (47 studenţi)			
	E.E.		E.C.		E.E.		E.C.	
	31 st.	%	31 st.	%	24 st.	%	23 st.	%
A	18	58,06	17	54,84	14	58,33	15	65,21
B	9	29,04	11	35,48	7	29,17	6	26,09
C	4	12,90	3	9,68	3	12,50	2	8,70

Grafic rezultatele sunt reflectate în Figura 10.



Psihologie ***Pedagogie***

Figura 10. Competențele comunicative ale studenților la etapa experimentului de constatare

Din datele obținute observăm că orientarea comunicativă este dificilă pentru studenții din E.E.: *psihologie* – 58,06% şi *pedagogie* – 58,33% ; pentru studenții din E.C.: *psihologie* – 54,84% şi *pedagogie* – 65,24%.

La nivel avansat s-au plasat din E.E. *psihologie* – 12,90% şi *pedagogie* – 12,50% ; din E.C.: *psihologie* – 9,68% şi *pedagogie* – 8,70%.

Prin metoda observației am depistat că formarea psihologică şi lipsa de dexterități nu le permite acestor studenți să abordeze multiaspectual cazul pus în discuție, lor le lipsesc competențele de a analiza cazul, de a se include în oportunitățile lui, de a lua decizii.

Desigur, motivația investigației cazului este un factor esențial în procesul de învățare a limbii engleze, întrucât corespunde cel mai bine demersurilor pe care le realizează studentul în anumite situații de învățare spontană. Procesul de interpretare a cazului este unul complex, deoarece prevede atât determinarea elementelor componente ale unei situații, cât şi implicarea C.C. pentru investigația acestui caz.

Explorarea cazului trebuie să fie la nivel de conştientizare a conținutului şi la nivelul verbal al lui, perceperea cazului parcurgând calea libertății în gândire şi în interpretare într-un cadru bine delimitat comunicativ. S-a observat că stabilirea unor relații de comunicare sau de abordare a unor probleme în afara cazului este pentru subiecții incluşi în experiment un fenomen la fel de dificil, ei nu pot stabili corect relații de cooperare cu partenerii de comunicare.

E ştiut faptul că comunicarea prin limbaj este o activitate al cărei conținut este atât schimbul de informații, cât şi influența reciprocă a partenerilor într-un context comunicațional prin stabilirea unor relații de colaborare şi înțelegere reciprocă. Deşi este o formă de comportament rațional, ea

este şi o formă de interacţiune reciprocă, orientată spre stabilirea relaţiilor în vederea realizării scopului propus. S-au atestat şi cazuri când unii dintre studenţi nu sunt dispuşi să acorde ajutorul necesar coechiperului, nu se orientează spre remanierea situaţiei şi stării celui cu care cooperează.

Manifestarea iniţiativei în cadrul prelucrării cazului nu este, de asemenea, aspectul de referinţă pentru studenţii de la ambele facultăţi. O bună parte din ei au manifestat indiferenţă. Faptul că un anumit număr de studenţi s-au implicat prea puţin în discuţii indică un nivel nesatisfăcător al posedării competenţelor comunicative.

Pentru sintetizarea rezultatelor obţinute în urma probei de constatare a gradului de posedare a competenţelor comunicative, au fost aplicaţi descriptorii C.C. pe niveluri, elaboraţi de C.E.R.L.

Investigaţia a demonstrat nivelul minim al abilităţilor de lucru în cadrul S.C. ale studenţilor din ambele eşantioane (E.E., E.C.) de la facultăţile *Psihologie, Pedagogie* şi a scos în evidenţă necesitatea însuşirii limbii engleze prin utilizarea metodelor interactive, inclusiv a S.C., într-un cadru situativ prin implicarea factorului motivaţional care favorizează formarea şi dezvoltarea competenţelor comunicative.

Rezultatele constatative sintetizate ne-au condus la următoarele *concluzii:*

1. Procentajul sporit la nivelul A (introductiv) (58,06 – 65,21%) demonstrează slaba orientare comunicativă în limba engleză a studenţilor şi, deci, constituie un obiectiv esenţial în aria problematicii formării C.C. prin S.C.
2. Este oportun de a organiza diferite activităţi didactice cu caracter interactiv, cu o tematică interesantă, pentru studenţi sub aspectul asigurării unui mediu comunicativ afectiv, dinamic, funcţional prin abordarea S.C.
3. Corelarea acţiunilor formative într-un cadru motivaţional este un factor hotărâtor în crearea premiselor de formare a C.C.

3.2 Tehnologii de formare a competenţelor comunicative în baza studiului de caz

Datele obţinute în rezultatul experimentului de constatare, ne-au demonstrat necesitatea şi valoarea studiului de caz în formarea şi dezvoltarea competenţelor comunicative a studenţilor în limba engleză, problemă ce urmează a fi soluţionată în cadrul *experimentului de formare.*

Experimentul de formare a avut drept obiectiv:

- Valorificarea *Modelului Pedagogic de formare a competenţelor comunicative prin studiul de caz*;

- Validarea studiului de caz în calitate de factor motivațional pentru formarea competențelor comunicative.

Investigația a fost fundamentată pe principii psihopedagogice, pe teoria şi metodologia psiholingvistică dinamic-contextuală. S-a pornit de la ipoteza că dacă formarea competențelor comunicative necesită motivații conştientizate, reperând pe obiective cognitive, atitudinale, psihomotorii în context psihosocial, cultural şi tradițional, atunci studiul de caz are o contribuție însemnată ca factor motivațional în formarea competenței comunicative în context pedagogic ce presupune o *angajare activă şi interactivă a studenților în procesul comunicării*.

Metoda studiului de caz va facilita decodarea mesajului în limba engleză, în cursul însuşirii acestuia, determinând şi ameliorarea procesului de predare şi a celui de evaluare.

S-a stabilit că în actul comunicării orale, desfăşurat în condiții reale, concrete, se realizează o strânsă împletire între componenta verbală şi cea nonverbală, ambele având un rol important, atât pentru emiterea, cât şi pentru receptarea corectă a mesajului. În realizarea funcției de comunicare a limbajului oral – specific omului ca ființă vizual-auditivă, emițătorul şi receptorul recurg simultan la un dublu canal: acustic şi vizual.

Valențele formative ale tehnologiei folosite au fost determinate de contextul TL şi TNL, în care interacționează sincronic strategia profesorului, personalitatea studentului şi conținutul informațional. La bază au stat următoarele principii: crearea condițiilor pentru accesul la o mare diversitate de surse de informații; utilizarea tehnicilor de expresie şi de reprezentări verbale, nonverbale, audiovizuale şi grafice; posibilitatea de a determina temele de interes ale studenților în funcție de criterii obiective privind: semnificația lor actuală, importanța lor în diversitatea cunoştințelor acumulate, realizarea lor în procesul comunicării.

La aplicarea lor s-a recurs la schema analizei logico-didactice bazată pe următoarele criterii: gradul de complexitate a textului (situației), caracterul dominant al conținutului descriptiv, teoretic şi practic, analiza logică a prezentării conținutului – inductivă, deductivă, analogică; caracterul cel mai probabil al activității de cunoaştere – reproductiv, productiv, investigativ; motivarea conținutului – corelații între şi inter- disciplinare; caracter formativ-educativ.

Elementele distincte ale tehnologiei aplicate de noi au fost:

1. Densitatea optimă a activităților (s-a stabilit conform obiectivelor preconizate).
2. Ritmul şi căile de însuşire a competențelor (a permite studentului să lucreze de sine stătător, în grup, să aleagă singur acțiunile adecvate din punctul său de vedere).
3. Controlul şi autocontrolul (fiecare S.C. a fost asigurat cu un sistem de conexiune inversă).

4. Influența directă a profesorului asupra studenților (s-au transmis anumite funcții studenților, profesorul a avut ocazia să supravegheze derularea S.C.).

În cadrul tehnologiilor s-a inclus un spectru larg de activități, metode, procedee, sarcini şi tehnici de lucru. Acestea au urmărit identificarea drumului parcurs de cogniție, adică succesiunea transformărilor primare ale modelelor verbalizate, care sunt caracteristice pentru studiul de caz, dar şi compararea lor obiectivă ca motivație a competenței comunicative.

Modelele verbalizate au urmărit dezvoltarea comunicării, în care se cultivă *dialogul* ca unul dintre mijloacele cele mai eficiente de dezvoltare a competenței comunicative. Situația de comunicare, înțeleasă într-o perspectivă psiholingvistică, reprezintă cadrul adecvat de perfecționare a comunicării în codul oral aloglot, din punctul de vedere al pertinenței, oportunității şi eficientizării exprimării studenților.

La investigarea S.C. s-a aplicat procedeul *dialogului dirijat, în diade,* în cazul simulărilor unor situații de tip literar şi sociologic de către studenți. S.C. a demarat prin *dialogul dirijat*, presupunând o participare cu statut egal. Rolurile de „anchetator" fiind asumate pe rând de studenții-subiecți ai experimentului. „Sarcina de comunicare" consta în a se da informații pertinente în „cazurile" investigate: o „anchetă" privind modul în care studenții investighează cazul (situație reală) sau personajele textelor literare pe care ei le comentează şi le interpretează (situație simulată).

Experimentul a constat din prezentarea a câte 6 texte literare (Anexa 2) şi câte 6 texte nonliterare (Anexa 3) drept *dialoguri-stimuli* ai motivației competenței de comunicare prin abordarea studiului de caz subiecților din grupele experimentale de bază (E.E.). Interpretările acestor dialoguri-stimuli au fost diferite ca spațiu şi grad de dificultate (vocabular 75% cunoscut activ, - 25% cunoscut pasiv, structură morfo-sintactică etc.).

Modelele verbalizate vizează *etapele studiului de caz*. Etapele reprezintă anumite *transformări primare* ale limbajului textului. La rândul lor, transformările primare sunt convertirile la care este supus mesajul studiului de caz o dată cu motivația lui privind formarea şi dezvoltarea competenței de comunicare a studenților în limba engleză. Dialogurile-stimul, ca transformare primară a textelor literare şi a textelor nonliterare, determină *tipuri de activități obiectual-intelectuale* ce reclamă decodări, raportări şi coroborări repetate. În analiza materialului experimentat am ținut seama de cele două aspecte esențiale ale comunicării: calitatea şi cantitatea, considerate drept parametri de evaluare comparativă a celor două situații de comunicare – reală şi simulată.

Am urmărit scopul că în fiecare din cele două situații de comunicare descrise, dialogul în limba engleză să prezinte o serie de particularități pertinente ale studiului de caz din perspectivă

didactică privind formarea şi dezvoltarea competenței comunicative a studenților. Obiectivele care au fost formulate sunt în consens cu proiectul de dezvoltare a competențelor comunicative: a-i obişnui pe studenți cu regulile generale ale dialogului (alternarea replicilor, neîntreruperea partenerului), precum şi cu reguli specifice, derivate din exprimarea în limba engleză. Datorită dialogului aplicat ca procedeu de lucru al analizei S.C., este relevată motivația competenței comunicative a studenților şi anume: dezvoltarea capacității de a formula clar şi precis idei, profitarea de ocazia de a comunica şi între ei, nu numai cu profesorul.

La selectarea materialului experimental am ținut seama de cele două aspecte esențiale ale comunicării: calitatea şi cantitatea, considerate drept parametri de evaluare comparativă a celor două situații de comunicare - reală şi simulată.

Modelele verbalizate ale TL şi ale TNL aplicate în cadrul S.C. au fost ierarhizate în 7 etape. Fiecare dintre aceste etape vizează:

1. obiectivele;
2. motivarea;
3. informațiile;
4. activitatea practică;
5. producerea, luarea deciziilor;
6. concluziile;
7. evaluarea.

Fiecare etapă a S.C. relevă anumite competențe comunicative ale studenților. Drept exemplu concludent prezentăm un TNL.

Studiul de caz : „Imaginează-ți că eşti coordonatorul educației fizice la o şcoală într-un oraş mare. Descrie programul ideal care doreşti să-l implementezi pentru a îmbunătăți starea fizică a copiilor."

Obiectivele: Studenții trebuie:

- să găsească informație respectivă în curriculum-ul şcolar pentru şcoala primară;
- să dezbată, să discute în baza informației ideile despre influențele pozitive şi negative ale sportului;
- să prevadă oportunitățile pentru elevi;
- să discute despre rolul părinților şi rolul antrenamentelor la îmbunătățirea stării fizice a copiilor;
- să comenteze rolul sportului în viața copiilor.

Studenții prezintă vocabularul:

Termenii cheie: Condiția fizică scăzută, criza fizică, privirea dură şi îndelungată ațintită la televizor, ore de educația fizică, rol de model pozitiv, ore adecvate de educație fizică, exerciții fizice viguroase, impuls pentru a exersa, sănătatea cardiovasculară, creativitatea copiilor, presiunile competitive, implicarea creativă, îngrăşarea corpului, strategia înțelepciunii, limite fizice, stresul fracturilor, încurajarea sporturilor sănătoase, „presiunea ridicată" a sportului, „a câştiga cu orice preț".

După discuția cazului studenții aduc 3 concluzii:

Concluzia I.

Studentul 1: Sportul devine o componentă necesară în viața noastră. Deci nu e surprinzător faptul că din ce în ce mai mulți copii sunt atraşi de sport în fiecare an. Participarea la activitățile sportive poate avea atât influențe pozitive, cât şi negative. Participarea copiilor la activitățile sportive presupune: exerciții, oportunități de a dezvolta spiritul competitiv, creşterea încrederii în sine şi dezvoltarea egalității relațiilor şi prieteniei. Sportul poate avea şi influențe negative pentru copii: presiunea prea mare pentru a obține şi a câştiga, rănile fizice, neglijarea învățării, aşteptările ireale pentru succesul de atlet, de exemplu.

Concluzia II.

Studentul 2: Noi am discutat cazul din diferite puncte de vedere şi am ajuns la concluzia că părinții şi antrenamentele pot să-i ajute mult pe copii la atingerea unor performanțe fizice. Am sugerat câteva repere de care pot beneficia atât părinții, cât şi copiii în antrenamentele sportive, printre care putem menționa părțile pozitive:

1. Sportul distrează; mulți copii preferă sportul, majoritatea doresc sa se joace;
2. Aminteşte-ți că greşelile sunt specifice pentru copii; aceasta ar însemna că ei încearcă;
3. Permiteți-le copiilor să pună întrebări despre sport şi discutați calm, într-o manieră plină de suport;
4. Manifestați respect pentru participările sportive ale copilului;
5. Fiți pozitivi şi convingeți copilul că a făcut un efort benefic;
6. Fiți un model cu rol pozitiv în activitățile sportive ale copilului;

Studentul 3: (*menționează părțile negative)*:

1. Nu ridicați tonul vocii în discuția cu copiii;
2. Nu-l condamnați pe copil pentru jocul slab, nu-i amintiți întruna de eşecul suportat;
3. Nu accentuați greşelile prin evidențierea lor;
4. Nu aşteptați de la copil să învețe ceva imediat;

5. Nu ridiculizați, nu râdeți de eşecul copilului;

6. Nu comparați copilul cu semenii săi sau cu alți copii mai talentați;

7. Nu faceți doar sport fără distracție;

Concluzia III.

Studentul 4: Puțină lume se interesează de valoarea sportului pentru copiii care le ocupă o parte din programa educației fizice. Noi am discutat despre creşterea fizică a copilului, sănătatea şi nutriția lui, exercițiile fizice. Expunem sumarul discuției noastre.

Studentul 5: (*expune sumarul acestei discuții*):

l. *Dezvoltarea fizică în copilăria timpurie*

- Înălțimea şi greutatea (Modelul creşterii este individual: problemele cognitive, problemele fizice, problemele emoționale);
- Creierul (Aspectul esențial al creşterii, sporirea maturizării creierului contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive).

Studentul 6:

1. *Dezvoltarea fizică în copilăria mijlocie*

- Sistemul muscular şi scheletul (În timpul anilor de grădiniță - încet şi consistent. Masa musculară şi puterea cresc, picioarele se lungesc iar trunchiul rămâne în urmă cu creşterea).
- Deprinderile motorii (În această perioadă, capacitățile motorii devin mai sigure şi mai coordonate. Copiii câştigă control mai mare asupra lor şi asupra corpului).

Studentul 7:

3. *Sănătatea, nutriția şi obezitatea, exercițiile:*

- O perspectivă în dezvoltarea sănătății copilului (Sănătatea copilului are nevoie de îngrijire, pentru a-şi dezvolta sistemul motor, cognitiv şi dezvoltarea socială);
- Sărăcia şi sănătatea copilului (Copiii săraci se află în riscul problemelor ce țin de sănătate şi nutriție);
- Nutriția şi obezitatea copiilor (La mijlocul copilăriei şi mai târziu greutatea medie a corpului se dublează şi copiii consumă o cantitate considerabilă de energie, fiind antrenați în diferite activități motorii. Pentru a menține greutatea lor, ei trebuie să consume mai multă hrană. În această perioadă există riscul dezvoltării obezității, implicând moştenirile genetice, mecanismele fiziologice, factorii cognitivi, influențele înconjurătoare).

– Exerciţii şi sport (Copiii nu fac sport în măsura necesară: privesc televizorul, părinţii fiind un model prost pentru ei în acest sens, lipsa adecvată a orelor de educaţie fizică la şcoală).

Investigaţiile cazurilor sunt bazate pe textele: Exerciţii, Sport şi Sportul copiilor şi al părinţilor din cartea „Dezvoltarea copilului" de John W. Santrock, 1996.

Astfel, prin fiecare etapă, s-a urmărit dezvoltarea competenţelor comunicative a studenţilor în limba engleză prin abordarea strategiilor dialogante:

1. Obiectivele modelelor verbalizate în baza textelor literare determină interactivitatea de prelectură, lectură şi vorbire pentru ca studenţii să poată adopta decizii critice privind investigarea prin studiul de caz a situaţiei concrete expuse, să-şi aprofundeze competenţele lingvistice şi cele de comunicare interpersonală, să sintetizeze grafic studiul de caz al situaţiei „investigaţie" în textul literar (aici se investighează textul în limba engleză);

2. Motivarea competenţei comunicative prin studiului de caz este saturată de exersarea *activităţii langajiere* prin dialogul dirijat, în baza vocabularului selectat, cunoscut de către studenţi (*all the words I know*). Studenţii ori grupa de studenţi este repartizată în subgrupe, acestea fiind antrenate în traininguri lexicale prin prezentarea vocabularului necunoscut şi instituirea câmpurilor semantice care facilitează „investigarea" situaţiei ori „anchetarea" acesteia prin studiul de caz;

3. Informaţia pentru studiul de caz este furnizată de următoarele etape:

- prelectura ce presupune expectanţa evenimentului ori situaţiei contextuale – despre ce este vorba în text;
- lectura ce determină strategiile de abordare a „investigaţiei" ori „anchetării" situaţiei contextuale - evenimente, personaje, autor, studenţi, profesori;
- activitatea langajieră ce relevă implicarea dialogului dirijat, adică abordarea strategiilor dialogante;

4. Activitatea practică vizează cronologia expusă în text, agenţii (autorii acţiunii) implicaţi;

5. Producerea sau luarea deciziei confirmă problema detectată, investigarea, sursele în aprecierea şi rezolvarea situaţiei, adică eficacitatea studiului de caz;

6. Concluziile dau aprecierea confirmată sau infirmată a studiului de caz aplicată situaţiei contextuale, valoarea acţiunilor planificate în rezolvarea problemei, adică atitudinile studenţilor ca „anchetatori" ai situaţiei expuse în text;

7. Evaluarea relevă ceea ce studenţii au învăţat ca materie nouă, apreciind comportamentul comunicativ pe care îl vor accepta ori îl vor adopta în situaţii sociale similare celor din textul literar şi autoevaluându-şi atitudinea individuală faţă de realitatea concretă în care se află ca *ens socialis*.

În cadrul desfăşurării experimentului formativ, am intenţionat să evidenţiem experienţa firească a studenţilor privind aplicarea studiului de caz în scopul dezvoltării competenţei comunicative, situându-se în rol de „investigatori", de „anchetatori" ai situaţiilor sau evenimentelor expuse în textul literar.

Modelele verbalizate prin dialogurile-stimul au fortificat competenţa lingvistică a studenţilor prin stăpânirea unui vocabular cunoscut şi prin exersarea celui necunoscut. Astfel, s-a vădit experienţa socială, culturală şi tradiţională a studenţilor. Am reuşit să sesizăm că momentele de gestaţie, de deşteptare aparent pasivă, alternează cu momente explozive, când experienţa unor studenţi este activă. Vom accepta punctul de vedere al lui V. Ionel în sensul că orice experienţă cuprinde un *element pasiv*, efectul unui lucru asupra omului, şi un *element activ,* ce transformă experienţa subiectului cunoscător în experimentare şi implică schimbare. Or, experienţa, ca încercare, înseamnă schimbare, ea provoacă tranziţia spre o nouă experienţă semnificativă, interioară [69]. Ne-a interesat în mod expres în experimentul nostru dacă pentru studenţi experienţialitatea reprezintă un fenomen dinamic şi dacă ea are o derulare progresivă.

Metodica de lucru în cadrul experimentului de formare are la bază obiectivele comunicării şi presupune împlinirea plenară a celor trei componente ale actului comunicativ: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică. Ne-am condus de teza că competenţele comunicative sunt complexe. Ele corelează cu caracteristicile personale, operaţiile pe care individul le poate realiza în contextul sarcinilor din cadrul studiului de caz. Aceste sarcini, sub formă de obiective, constituie elementele comportamentale care generează formarea competenţelor.

Analiza comparativă a acestor două tipuri de texte sau a acestor două situaţii respective - de comunicare reală (texte literare „regizorate") şi simulată (texte nonliterare sau instructive), din perspectiva strategiilor folosite de către studenţi, relevă faptul că simularea reclamă tacticii de conversaţie, de dialog mai numeroase şi mai variate, dată fiind dificultatea mai mare a exprimării în cazul identificării cu un „rol". Aceste două situaţii de comunicare au fost abordate în experimentul nostru în dublă valoare: una o completa pe alta şi cealaltă reieşea din prima.

Strategiile utilizate de studenţi au fost sistematizate, din perspectiva educării comunicării, pornind de la distincţia între strategii „de încurajare" şi cele „ce pot fi criticate". Din punct de vedre didactic, ni s-a părut necesară menţinerea unui nivel ridicat de activitate a studenţilor, adecvat gradului lor de cunoaştere a limbii engleze şi care să-i stimuleze în progreseze prin formarea

deprinderii de a utiliza strategii optime. Acest fapt potențializează predarea/învățarea „în context" a limbii engleze.

Atât exprimarea scrisă, cât şi cea orală sunt manifestări ale capacității de comunicare într-o triplă articulare: aspecte de limbaj, unități minimale de dialogare şi comunicare propriu-zisă. Date fiind deosebirile specifice, dar şi interdependența noțiunilor de „text" şi „comunicare", formarea acestei capacități ar fi dublu condiționată. Pe de o parte, ea ar consta în capacitatea studentului de a reacționa adecvat la mecanismul combinatoriu, prin care exigențele comunicativității se realizează controlând proprietățile textului scris/oral. Pe de altă parte, ea este dependentă de deprinderile de „textualizare" (codarea-decodarea mesajului oral/scris) potrivit normelor specifice ale „modelului de realitate" antrenat în comunicare (la emitere şi receptare). Întrebările la care trebuia să găsim răspuns se refereau la:

- modelul de limbă şi comunicare în raport cu care să se formeze prin anumite tehnici didactice capacitățile sau competențele comunicative în tripla lor facultate: de informare, de convingere şi de exprimare orală/scrisă;
- perspectiva teoretico-didactică;
- nivelurile de analiză cele mai indicate pentru sesizarea principiilor operaționale de organizare a textului literar şi a textului instructiv oral/scris, în baza cărora să se instituie modele verbalizate pentru formarea competențelor comunicative;
- resursele unor tehnici didactice anumite de formare a competențelor comunicative în raport cu nivelurile de analiză în comunicarea scrisă/orală.

În experimentul nostru am răspuns la aceste întrebări prin aplicarea M.P.F.C.C. care este funcțional-dinamic. În viziunea noastră, acest model promovează studiul de caz - ca factor motivațional în formarea competențelor comunicative studenților în limba engleză.

Elementele structurale, în special, demersurile instruirii activizante propuse de către profesor şi aplicarea de către studenți a diverselor stiluri de investigație a cazului creează o *ambianță comunicativă* în sala de curs. Am stăruit asupra textelor literare ca modele verbalizate care reprezintă anumite particularități ale comunicării reale fondate *pe*/şi *prin* studiul de caz. Una dintre aceste particularități o semnifică „sintaxa dialogată", adică înlănțuirea replicilor în care replica unui interlocutor este completată de a următorului, care foloseşte şi el o frază, de exemplu „eliptică" („Partenerul A: *Poți oare părăsi*... - . Partenerul B: - *Căminul familial? Poți?* - . Partenerul A: - *Nu, cu siguranță!*) sau marea frecvență a semnelor nonverbale şi integrarea lor în lanțul verbal, fenomen

pe care T. Slama-Cazacu [121] l-a numit „sintaxa mixtă”. Astfel, în investigarea unui „caz” ori în studiul unui caz am utilizat *lanțuri dialogate* în context instructiv (nonliterar).

Modelele verbalizate prin textele literare au relevat anumiți indici care scot în evidență schimbarea de comportament comunicativ al studenților. Am observat că studenții sunt „fragili” la forțele de rezistență la schimbare.

Ca să demonstrăm această constatare, aducem unele exemple din cele şase privind aplicarea şi desfăşurarea unui studiu de caz.

Studiul de caz Nr.1: „Când eram băiat de 14 ani, tatăl meu era atât de ignorant încât îmi era greu să suport vreun bărbat alături. Dar când am împlinit 21 de ani, eram uimit de faptul câte a învățat el în 7 ani” (*Mark Twain*).

*Care sunt problemele adoscenților în famili*e?

Profesorul: Vom aborda câteva dintre cele mai importante probleme referitoare la relațiile în familie cu adolescenții.

Obiectivele: studenții trebuie să fie capabili:

- să înțeleagă cele mai importante probleme ce țin de relațiile familiale;
- să folosească un vocabular necesar în vorbirea orală şi în comunicare cu colegii săi şi cu alți oameni despre problemele adolescentine;
- să discute şi să găsească soluții la diferite probleme ce apar în adolescență;
- să fie înțelegători şi toleranți față de problemele altora;

Grupele experimentale de bază au fost împărțite în câte două subgrupe. Drept exemplu, prezentăm modalitatea de lucru cu E.E., facultatea *Psihologie.* În acelaşi mod s-a lucrat şi cu E.E., facultatea *Pedagogie.*

Subgrupa Nr.1: Studenții discută problema folosind vocabularul şi informația adecvat subiectului găsit în cartea „*Dezvoltarea copilului*” de John W. Santrock, 1996,: Capitolul: *Imaginea copiilor.* Doi studenți prezintă vocabularul. O studentă intervine cu anumite fraze „introductive”: „*Un spion în casa dragostei*” de Anais Nin, 1959; „*Adolescența este ca un cactus*”.

Studenții comentează citatul. Ei ajung la o decizie comună precum că unul dintre cele mai importante scopuri în relațiile familiale în adolescență este: *Natura autonomă şi ataşarea în adolescență.*

Subgrupa Nr.2 prezintă vocabularul. O studentă invită colegii săi să comenteze citatul „*Niciodată nu ştim ce e dragostea părintească până nu devenim noi înşine părinți*” de Ward Beecher,1887

După discuția deferitelor aspecte a problemei, o studentă pronunță concluzia la care au ajuns: că *altă problemă* ce necesită abordarea în legătură cu relațiile familiale în adolescență e *conflictul Părinte - Adolescent*.

Studenții găsesc material adițional la subiect în cartea „Dezvoltarea copilului" de John W. Santrock, 1996; Capitolul: *Adoptarea parentală la schimbările dezvoltării la copil.*

Studiul de caz N.2: „*Cum credeți, care este datoria statului privind dezvoltarea copilului? Cum veți convinge guvernul să îmbunătățească viața copilului? Elaborați o decizie comună*".

Studenții își vor consolida şi extinde cunoştințele în politica socială privind ocrotirea şi dezvoltarea copiilor. Ei vor fi capabili:

- să caute soluții ale problemelor curente în politica dezvoltării copiilor;
- să găsească informație despre viața copiilor şi să găsească soluții pentru a o îmbunătăți;
- să se simtă liberi şi deschişi spre discuție, exprimându-şi propria opinie, decizie;
- să asculte opiniile altora;
- să ia o decizie adecvată.

Modalitatea de lucru: Trei studenți prezintă vocabularul. Un student monitorizează discuția.

Studentul 1: - Dezvoltarea copilului şi problemele sale, serviciile de îngrijire a copilului şi legislația respectivă au semnificat dezbaterile problemelor interesante în baza documentelor cuprinse în Declarația Comună a Drepturilor Copilului. Ea include: *Interesele primordiale ale copilului.* Necesitatea pentru interesele copiilor trebuie să prevaleze în toate deciziile legale şi administrative, luându-se în considerație opinia copilului.

Studentul 2. Abuzul şi neglijarea. Necesitatea de a proteja copiii de la toate formele de maltratare, din partea părinților şi altor persoane. În cazuri de abuz şi neglijare, guvernul e obligat să întreprindă programe de prevenire şi de tratare.

Studentul 3. Munca copilului. Necesitatea de a proteja copiii de exploatarea economică şi de angajarea în câmpul muncii care dăunează sănătății lor, educației şi dezvoltării.

Studentul 4. Copiii fără familie. Dreptul de a primi o protecție specială şi asistență de la guvern când e privat de suportul familial

Studentul 5. Educația. Dreptul la educație: Guvernul e obligat să prevadă educația gratuită şi obligatorie şi să se asigure de faptul că disciplina şcolară reflectă demnitatea umană a copilului.

Studentul 6. Abuzul de droguri. Necesitatea copiilor de a fi protejați de droguri incluzând producerea şi distribuția lor.

Studentul 7. Sănătatea şi serviciile sănătății. Dreptul la standardul înalt al sănătății şi accesul la serviciile medicale: Guvernul e obligat să asigure grija preventivă față de sănătate, grija față de sănătatea mamelor însărcinate, educația sănătății şi reducerea mortalității copilului şi infantului.

Studentul 8. Copiii cu handicap. Dreptul copilului handicapat la grija specială şi la antrenamentele predestinate să-i ajute să obțină încrederea în propriile forțe şi în viața activă în societate.

Studentul 9. Exploatarea sexuală. Dreptul copiilor de a fi protejați de exploatarea sexuală şi abuz inclusiv prostituția şi pornografia.

Studentul 10. Standardul traiului. Dreptul la un trai adecvat: Guvernul trebuie să aibă mecanismele necesare în a ajuta părinții care nu-şi pot asuma aceste responsabilități.

Studentul 11. Odihna şi recreația. Dreptul la odihnă, joacă şi participarea la activitățile cultural-artistice.

Studenții au găsit informația la subiect în cărțile: l. „*Dezvoltarea copilului*", de John W.Santrock, 1996; 2. „*Natura dezvoltării copilului*", de Brown şi Benchmark publishers, 1996.

Studiul de caz în experimentul nostru semnifică desfăşurarea didactică a unor forme de comunicare orală în limba engleză. Modelele verbalizate nu sunt altceva decât anumite „scenarii" ale textelor literare unde studenții sunt interpreți ai replicilor dirijate de către profesor; fiecare îşi joacă rolul prin a dialoga, prin a-şi manifesta comportamentul comunicațional. În activitățile didactice privind studiul de caz am ținut să predăm lexicul şi vocabularul pe baze contextualizante, stabilindu-se de către studenți relația dintre un cuvânt şi textul literar în care se află, şi mai ales cu contextul situațional, adică relația cuvântului cu textul nonliterar sau instructiv.

Menționăm că în perioada experimentală-formativă am aplicat studiul de caz la fiecare lecție, în funcție de materia prevăzută de programă. Fiecare student a fost antrenat în mai multe situații comunicative. Astfel, unitățile lexicale, inclusiv expresiile la temele concrete, prin tehnica exersării, au fost însuşite de către studenți folosind contextele propuse.

În finalul fiecărui studiu de caz am făcut evaluarea în baza descriptorilor competențelor comunicative pe niveluri (Tabelul 11).

Tabelul 11. Nivelurile de evaluare a competențelor comunicative

Nivel	Descriptori*
A - minim	Posedă un minimum de cuvinte şi expresii uzuale din text; comite erori de acord şi topică; cu greu stabileşte contact cu grupul de lucru; nu poate expune punctul de vedere; nu poate argumenta; este lipsit de inițiativă în luarea deciziilor; îi lipseşte siguranța în forțele proprii.
B -mediu	Stăpâneşte un vocabular suficient pentru a se exprima pe marginea studiului de caz; comite greşeli neînsemnate; pronunță clar, intonație firească, ştie să coopereze cu grupul de lucru; îşi expune punctul de vedere; parțial argumentează cele expuse; este dispus să accepte comportamente şi opinii opuse.
C - avansat	Stăpâneşte un vast repertoriu lexical de expresii ce-i permit să argumenteze şi să interpreteze conținutul textului; posedă un nivel înalt de corectitudine gramaticală; accentul exprimă diferite nuanțe de sens; este un bun mediator în relațiile cu grupul de lucru; trage concluzii pe marginea subiectului pus în discuție; este dispus să acorde ajutor în diverse situații.

**Descriptorii au fost elaborați prin îmbinărea unor elemente din diferite scale.*

Datele obținute sunt prezentate în Tabelele 12, 13 şi Figurile 11, 12.

Tabelul 12. Evoluția competențelor comunicative prin S.C. în baza T.L.
Facultatea *Psihologie* – 31 studenți

Nivel	S.C. nr.1		S.C. nr.2		S.C. nr.3		S.C. nr.4		S.C. nr.5		S.C. nr.6	
	nr. st	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%
A	17	54,84	15	48,39	12	38,71	7	22,58	4	12,90	2	6,45
B	10	32,26	13	41,94	12	38,71	17	54,84	19	61,29	20	64,52
C	4	12,90	3	9,67	7	22,58	7	22,58	8	25,81	9	29,03

Grafic rezultatele sunt ilustrate în Figura 11.

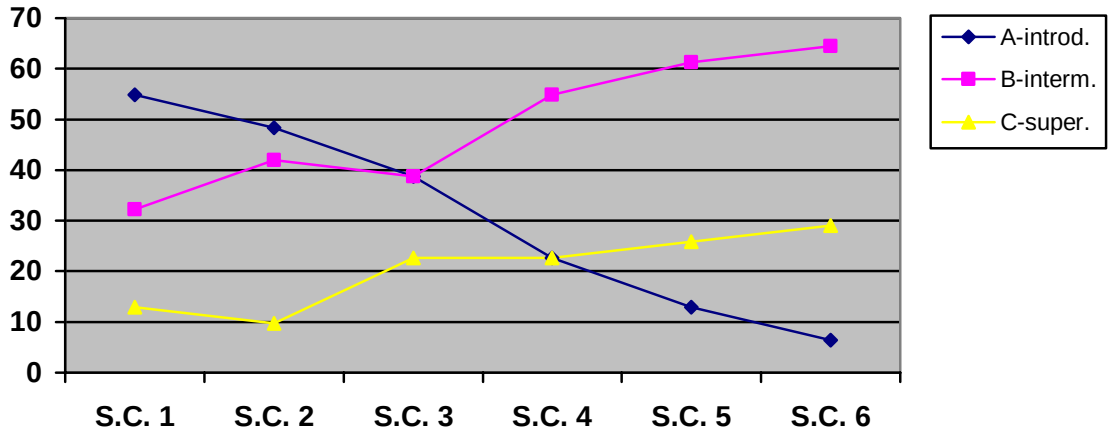


Figura 11. Evoluția rezultatelor S.C. în baza TL

Tabelul 13. Evoluția competențelor comunicative prin S.C. în baza T.L.

Facultatea *Pedagogie* – 24 studenți

Nivel	S.C. nr.1		S.C. nr.2		S.C. nr.3		S.C. nr.4		S.C. nr.5		S.C. nr.6	
	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%
A	14	58,33	13	54,16	11	45,83	8	33,33	5	20,83	2	8,34
B	7	29,17	7	29,17	7	29,17	9	37,50	12	50,00	14	58,33
C	3	12,50	4	16,67	6	25,00	7	29,17	7	29,17	8	33,33

Grafic rezultatele sunt ilustrate în Figura 12.

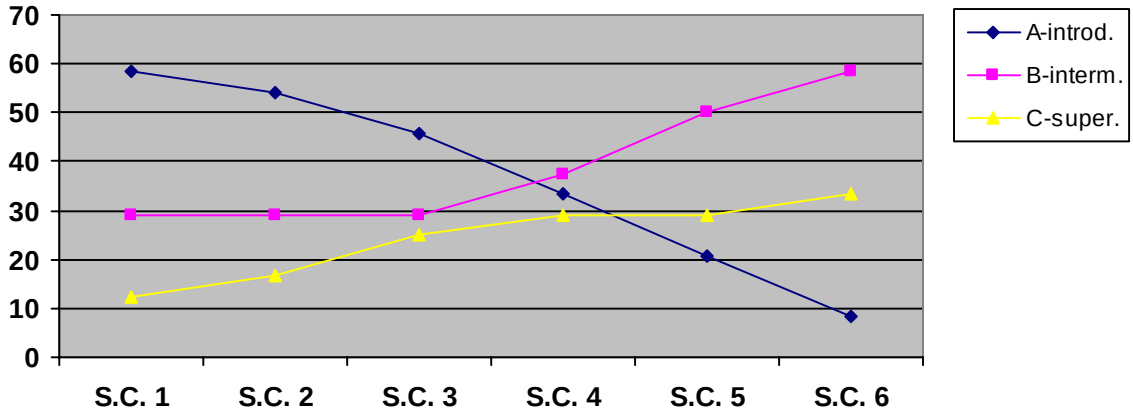


Figura 12. Evoluția competențelor comunicative prin S.C. în baza T.L

Datele prezentate în Tabelul 12 şi Tabelul 13 ne demonstrează dinamica dezvoltării competențelor comunicative în limba engleză a studenților din E.E de la ambele facultăți. Acțiunile formative ne-au permis să scoatem în evidență gradul de însuşire a unităților lexicale (volumul, utilizarea unităților lexicale adecvate temei în răspunsurile fără repere), formularea corectă a gândurilor, varietatea în exprimare şi respectarea logicii.

La începutul experimentului de formare majoritatea studenților – 17 (54,84%) de la *Psihologie* şi 14 (58,33%) de la *Pedagogie* - se aflau la *nivelul A*. La acest nivel studenții cunosc parțial sensul cuvintelor şi încurcă sensul lor în utilizarea contextuală. Gândurile sunt exprimate într-un tempou lent, cu multe greşeli, produsul verbal este alogic, nu au deprinderi de a coopera în realizarea sarcinilor.

Studenții clasați la *nivelul B* - 10 (32,26%) de la *Psihologie* şi 7 (29,17%) de la *Pedagogie* – dau răspunsuri corecte, comit mai puține greşeli gramaticale, includ volumul necesar de unități lexicale, mesajul produs este adecvat situației, produsul verbal este parțial argumentat, încearcă să confere expresivitate vorbirii, productivitatea vorbirii este mare, manifestă forță de convingere asupra interlocutorului prin argumente.

Cei mai puțini studenți au fost la *nivelul C* – 4 (12,90%) de la *Psihologie* şi 3 (12,50%) de la *Pedagogie* – şi se caracterizează prin vocabularul bogat, utilizarea adecvată a cuvintelor şi expresiilor la conținutul situației, produsul verbal este logic şi convingător, sunt receptivi la aprobare şi dezaprobare, îmbină armonios comunicarea verbală cu cea nonverbală, se integrează cu uşurință în grupul de lucru şi acordă ajutor celor din jur.

Menționăm că s-a atestat un nivel înalt al activismului verbal pe parcursul investigației tuturor S.C. În unele cazuri - de alegere a unității lexicale sau a înțelegerii conținutului, sensului situației în ansamblu – intervenția profesorului experimentator a fost la fel de activă, deoarece activitatea de formare presupune o înțelegere globală a sarcinii şi a produsului comunicativ pe care urmează să-l modeleze studentul locutor.

Din competențele comunicative ale studenților, conturate deja în rezultatul realizării S.C., am depistat flotarea contingentului de studenți de la un nivel la altul, în creştere calitativă, care se plasau de la nivelul A (minim) la nivelul B (mediu) apoi la nivelul C (avansat). Cauza acestei flotări o constituie completarea stocului personal cu unități lexicale, argumente, exprimări adecvate. S-a schimbat raportul dintre niveluri. În această ordine de idei, constatăm că la nivelul A – de la 17 (54,84%) până la 2 (6,45%); la nivelul B – de la 10 (32,26%) până la 20 (64,52%); la nivelul C studenții de la *Psihologie* au evoluat de la 4 (12,90%) până la 9 (29,03%).

Studenții facultății *Pedagogie* au evoluat astfel: la nivelul A – de la 14 (58,33%) până la 2 (8,34%); la nivelul B – de la 7 (29,17%) până la 14 (58,33%); la nivelul C – de la 3 (12,50%) până la 8 (33,33%).

Rezultatele sunt relevante şi ne demonstrează că studiul de caz în baza textului literar are o mare influență asupra dezvoltării competențelor comunicative, ceea ce face studentul să se simtă mai liber în comunicare şi să-şi modeleze propria persoană prin comportamente verbale şi nu numai.

Spre deosebire de S.C. alcătuit în baza textului literar, cel extras dintr-un text nonliterar a prezentat dificultăți pentru studenți, deoarece ei nu au avut la dispoziție unitățile lexicale şi expresiile pe care le-ar fi putut folosi în comunicare, deşi statutul formativ al tehnologiei de lucru în echipă, în grup şi individual a oferit şanse de manifestare creativă tuturor studenților implicați în realizarea S.C.

A fost dificilă identificarea unităților lexicale, expresiilor, cercetarea şi menținerea relațiilor pe parcursul enunțării mesajului comunicativ, unificarea părților pentru a forma întregul. Obiectivul final de integrare indică o competență comunicativă formată în baza cunoştințelor, dexterităților, atitudinilor şi comportamentelor.

În cadrul cercetării noastre a fost relevant un factor pentru domeniul tematic abordat – cu cât acesta este mai apropiat intereselor nemijlocite a studenților, cu atât mai mult putem spera că şi competențele comunicative vor fi formate mai uşor. Atât comportamentul cognitiv, cât şi cel afectiv au o influență directă asupra formării competențelor comunicative.

Comparând rezultatele obținute de la un S.C. la alt S.C., s-a urmărit dinamica formării competențelor comunicative, fenomen ilustrat în Tabelele 13, 14 şi Figurile 12, 13.

Tabelul 14. Evoluția competențelor comunicative prin S.C. în baza TNL

Facultatea *Psihologie* – 31 studenți

Nivel	S.C. nr.1		S.C. nr.2		S.C. nr.3		S.C. nr.4		S.C. nr.5		S.C. nr.6	
	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%	nr. st.	%
A	18	58,06	17	54,84	15	48,39	13	41,93	9	29,03	6	19,35
B	10	32,26	11	35,48	12	38,71	14	45,16	17	54,84	19	61,30
C	3	9,68	3	9,68	4	12,90	4	12,90	5	16,13	6	19,35

Grafic rezultatele sunt ilustrate în Figura 12.

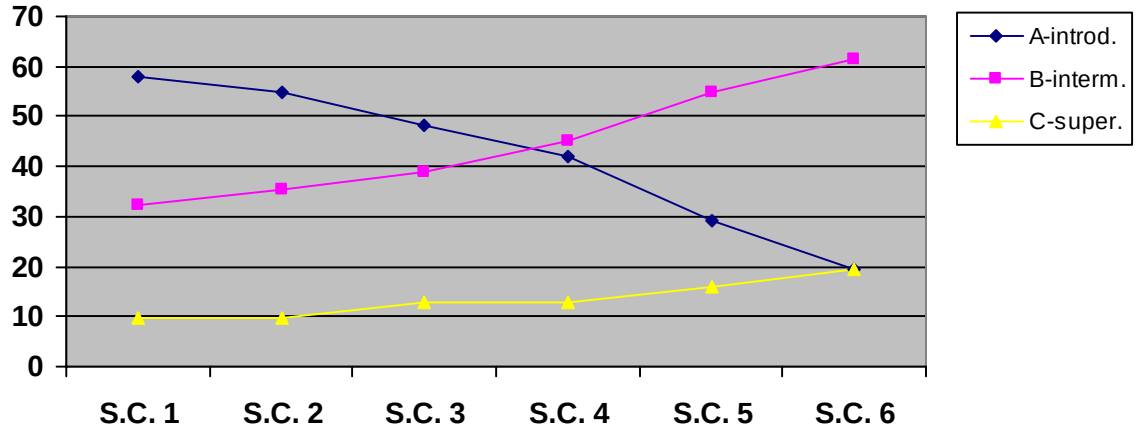


Figura 12. Evoluția rezultatelor S.C. în baza TNL

Tabelul 15. Evoluția competențelor comunicative prin S.C. în baza TNL

Facultatea *Pedagogie* – 24 studenți

Nivel	S.C. nr.1		S.C. nr.2		S.C. nr.3		S.C. nr.4		S.C. nr.5		S.C. nr.6	
	nr. stud.	%	nr. stud.	%	nr. stud.	%	nr. stud.	%	nr. stud.	%	nr. stud.	%
A	14	58,33	13	54,16	11	45,83	7	29,17	5	20,83	3	12,50
B	8	33,33	9	37,50	10	41,67	12	50,00	14	58,34	15	62,50
C	2	8,34	2	8,34	3	12,50	5	20,83	5	20,83	6	25,00

Grafic rezultatele sunt ilustrate în Figura 13.

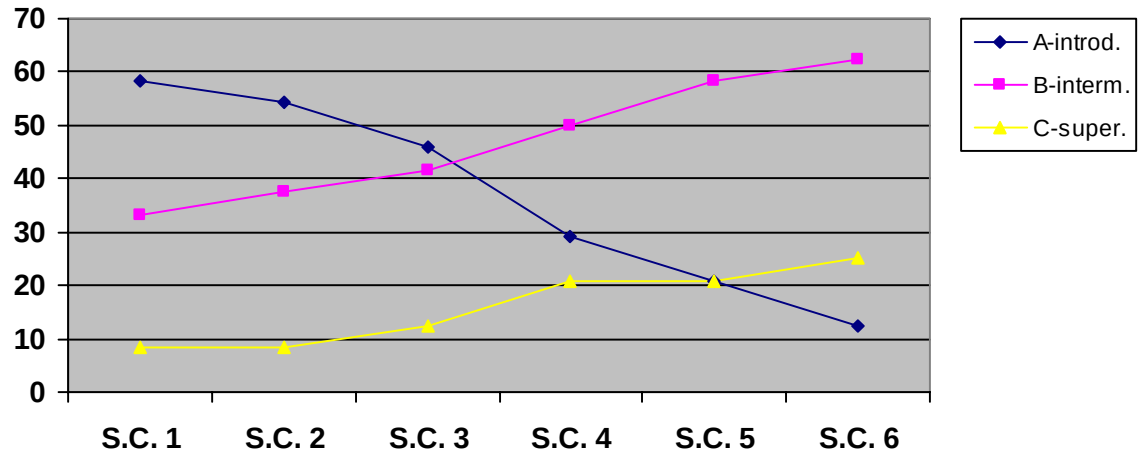


Figura 13. Evoluția rezultatelor S.C. în baza T.N.L.

Analiza datelor demonstrează o creştere treptată a competențelor comunicative:

E.E., *Psihologie* – de la 18 (58,06%) studenți până la 6 (19,50%) studenți, pentru *nivelul A;* de la 10 (32,26%) până la 19 (61,30%) studenți, pentru *nivelul B*; de la 3 (9,68%) până la 6 (19,35%) studenți, pentru *nivelul C.*

E.E., *Pedagogie* - de la 14 (58,33%) studenți până la 3 (12,50%) studenți, pentru *nivelul A;* de la 8 (33,33%) până la 15 (62,50%) studenți, pentru *nivelul B*; de la 2 (8,34%) până la 6 (25,00%) studenți, pentru *nivelul C.*

În perioada experimentală studenții şi-au completat vocabularul activ cu unități lexicale în diverse domenii tematice, depăşind cadrul Programei analitice, şi-au format competențe de a alege uşor din stocul personal expresiile adecvate situației. În rezultatul antrenamentului formativ studenții

şi-au putut formula corect gândul, manifestă coerenţă, fluenţă în comunicare, forţă de convingere, înţelegere şi ajutor reciproc.

Tehnologiile de condiţionare acţional-formativă, utilizate la nivel de text nonliterar, au conferit competenţelor comunicative un caracter motivaţional şi cointeresat activităţii de învăţare a limbii engleze, legitimând formarea competenţelor comunicative, fiind un avantaj al formulei practice utilizate, provocând dislocarea pragmatică cu efecte la nivel de comunicare. Rolul profesorului-experimentator a fost unul hotărâtor. El a direcţionat gândurile studenţilor, a mediat construcţia mesajului lor, a realizat un ghidaj explicit şi cooperant.

O altă probă formativă a avut scopul de a analiza receptarea orală a unor stimuli în limba engleză, în verificarea înţelegerii sensului acestora. Ea a constat din a prezenta studenţilor din ambele grupe experimentale a unor dialoguri-stimul-texte pe teme uzuale – DS_1 şi DS_2 orale în limba engleză, interpretate de către studenţi în contexte situaţionale naturale şi cu viteză normală de vorbire. Ambele DS, necunoscute pentru studenţi, erau comparabile ca lungime (având durata a câte trei minute fiecare) şi ca grad de dificultate (viteza de vorbire, vocabularul - 25% cunoscut activ, 75% cunoscut pasiv, structură morfo-sintactică etc.).

Comparând rezultatele iniţiale şi finale ale E.E., de la ambele facultăţi, în aplicarea studiului de caz prin receptarea auditivă şi audiovizuală a dialogurilor-stimul (proba ROSVIS), conchidem că media E.E. la etapa iniţială este mai joasă decât media la etapa finală (Tabelele 15, 16).

Tabelul 15. Receptarea auditivă a DS

Receptarea auditivă a DS			
Grupa	Punctaj total	Punctaj total acordat din punctajul maxim posibil	Punctaj acordat exprimat în (%)
E.E. iniţial - (55 st.)	134 (2,48)	134 din 275 → 141	48,7%
E.E. final - (55 st.)	181,5 (3,3)	181,5 din 275 → 93,5	66%

Tabelul 16. Receptarea audiovizuală a DS

Receptarea audiovizuală a DS			
Grupa	Punctaj total	Punctaj total acordat din punctajul maxim posibil	Punctaj acordat exprimat în (%)
E.E. inițial – (55 st.)	157 (2,9)	157 din 275 → 113	57 %
E.E. final - (55 st.)	225,5 (4,1)	225,5 din 275 → 49,5	82 %

Receptarea acestor DS s-a realizat atât auditiv, cât şi audiovizual. La sfârşitul fiecărei receptări, studenții au trebuit să redea DS în scris ca probă de înțelegere, menționând cât mai multe detalii într-un interval limită de câte zece minute. Fiecărei lucrări i s-a acordat câte o notă între 1 şi 5 (nota semnificând numărul de puncte, „1" însemnând „foarte slab", iar „5" - „foarte bine"), în funcție de mențiunile cuprinse, apreciate ca fiind corecte/incorecte, complete/incomplete, în legătură cu conținutul verbal al DS.

Aceste două tipuri de receptare o fortifică pe cea verbală sau, mai bine zis, este potențializată competența comunicativă şi prin limbajul nonverbal, şi prin elementele fono-articulatorii. Gesturile, intonația şi chiar tăcerea sunt marcate semiotic şi constituie anumite procedee prin intermediul cărora participanții transmit sens de comunicare. Astfel, dialogurile-stimul le-au facilitat studenților posibilitatea să-şi exteriorizeze gândurile şi mesajele prin receptarea auditivă şi să perceapă segmentele vizuale ale vorbirii, arătate unul altuia prin mişcări fono-articulatorii, expresii faciale şi gesturi.

Mijloacele extralingvistice adaugă procesului de comunicare o doză a valorii de psihologie socială, de antropologie, de psiholingvistică, de semiotică şi ea interesează deopotrivă atât personalul didactic, cât şi studenții. Aceste mijloace au fost exersate în texte nonliterare prin abordarea lor în dialogurile-stimul. Astfel, studenții, fiind receptivi la forțele de schimbare, şi-au motivat şi acțiunile lor în dialogurile dirijate, care aduc schimbări semantice şi logice în cogniția lor (cunoaşterea, înțelegerea mai profundă, aplicarea riguroasă, analiza logică, sinteza, evaluarea corectă), în afectivitatea lor (receptarea interesantă, reacția motivată, valorizarea contextului,

organizarea procesului de comunicare, caracterizarea plenară, evaluarea corectă) şi în comportamentul lor psihomotor (perceperea integrală, dispoziţia motivată, reacţia dirijată a dialogului, automatismul emitere-receptare, reacţia complexă emisie-mesaj-recepţie, evaluare corectă).

Modulaţiile vocii, gesturile, mimica au fost folosite în limitele lor fireşti, evitând efectele teatrale, aşa încât ansamblul mijloacelor extralingvistice utilizate de profesor să conducă la crearea unei atmosfere calde, proprice comunicării. Aceste mijloace realizează şi efectul kinestezic, astfel încât fiecare student să simtă că profesorul îl priveşte şi că, în acelaşi timp, i se adresează personal, stabilind un contact nemijlocit cu toţi participanţii, în modul cel mai natural.

Alte aspecte ce ţin de formarea competenţei comunicative se referă la tactul profesorului şi la orientarea activităţii studenţilor, la utilizarea unor sintagme adecvate contextului, toate acestea fiind menite să le coordoneze exprimarea, să-i stimuleze la o participare şi la o gândire activă. Prin urmare, unele cerinţe de optimizare a predării/învăţării limbii engleze vizează folosirea corectă a celor mai potrivite cuvinte şi expresii, coerenţa exprimării, fluenţa vorbirii, alegerea tempoului de expunere – nici prea rar, nici prea repede, alegerea tonului cel mai potrivit - nici prea tare, nici prea încet.

Studenţii nu vor reuşi să „investigheze" un caz, nu vor reuşi să aplice studiul de caz dacă ei nu vor putea comunica unii cu alţii şi nu vor putea să îi convingă prin comunicare pe alţi participanţi. Am menţionat că orice competenţă comunicativă derivă din competenţa lingvistică. În acest sens, şi investigarea sau studiul de caz vor avea o deosebită prestanţă prin cultura lingvistică a limbajului, prin corectitudinea gramaticală a frazelor, prin coerenţa semantică a textului.

În experimentul de formare am stăruit să abordăm cu mai multă claritate procesul de formare şi dezvoltare calitativă a competenţei comunicative prin aplicarea „gramaticii vorbirii" în sistemul complex al comunicării verbale. Precizarea ni se pare necesară, atât la nivelul lingvisticii teoretice (LT), cât şi la nivelul lingvisticii aplicative (LA), în mod general, şi în didactica limbilor străine (DLS), în special.

Că există o relaţie indisolubilă între LT şi LA apare foarte evident şi în impasul în care se găseşte actualmente predarea limbilor străine: imposibilitatea didacticii de a beneficia din partea LT de un sistem riguros al comunicării verbale. Sistemul comunicării verbale semnifică un sistem gramatical complex ce ar include ceea ce se cheamă în mod obişnuit „gramatica limbii", însă ar şi depăşi-o prin „gramatica vorbirii".

Într-adevăr, necesităţi practice ca predarea limbilor străine în baza tehnicilor „comunicative", analiza gramaticală ş.a. pun în evidenţă lipsa unei sistematizări satisfăcătoare a

problemelor legate de comunicarea verbală. Instrumentele de lucru, conceptele „gramaticale" şi mărcile lor, ca şi exerciţiile aferente, sunt reprezentate prin studii fragmentare şi nu beneficiază de o integrare complexă. Se apreciază cu concepte „gramaticale" extinse, zise „de tip comunicativ", cum ar fi actele de vorbire şi expresia lor, modalităţile, relaţiile inter- sau transfrastice etc., dar toate aceste subsisteme – căci ele sunt în mod evident „subsisteme" - nu apar clar integrate în ceea ce apare necesar de definit şi de delimitat ca „sistem de complex al comunicării verbale".

Funcţiile *Modelului pedagogic de formare a competenţelor comunicative* justifică şi alegerea perspectivei retorice a textului drept cea mai indicată pentru a facilita sesizarea condiţiilor unei comunicări virtual reuşite. Nivelurile de analiză prin care se poate efectua această abordare sunt cele acceptate la nivel macrostructural (organizarea globală a motivaţiei comunicării în conformitate cu exigenţele coerenţei semantice textuale), la nivel microstructural (organizarea liniară a motivaţiei comunicării şi a textului axate pe funcţiile gramaticale ce reprezintă intervenţia structurală a coerenţei semantice).

Fără a separa cele două planuri, considerăm că la nivelul microstructural al sintaxei, se poate urmări cel mai bine modul în care mecanismul textual controlează retorica textului şi-i determină articularea, în funcţie de restricţiile exprimării scrise–orale. Motivaţia competenţelor comunicative, în acest context, este fundată în studiul de caz prin tipurile studiului cognitiv investigat de către studenţi. Oricare ar fi stilul acceptat, studentul abordează flexibil investigarea cazului, realizează o investigare comprehensivă şi activă, obţine rezultate apreciabile în perceperea, înţelegerea şi asimilarea noilor situaţii ori probleme, elaborează strategii de investigare, de evaluare a cazului şi tratează soluţii ale problemelor.

În *concluzie* putem spune că :

Rezultatele experimentului pedagogic de formare fac dovada unei activităţi productive de formare a competenţelor comunicative a studenţilor prin studiul de caz ca şi factor motivaţional şi integrativ în învăţarea limbii engleze.

3.3. Sintetizarea experimentală a *Modelului Pedagogic de formare a competenţelor comunicative în baza studiul de caz*

Studiul de caz implică în predarea/învăţarea limbii engleze prezentarea simultană a *componentelor* sale *verbal-auditive* sau *vocal-auditive şi vizuale*. În acest sens, prin competenţele sale comunicative, *studentul colectează* (prin simţuri, gândire, imaginaţie), *stochează* (prin memorie), *analizează, evaluează* (prin logica afectelor, trebuinţelor, prin logica raţiunii), *elaborează decizii*, *controlează, difuzează informaţia*. Toate etajele vieţii psihice a studentului sunt implicate în

nevoia de informații şi în nevoia de comunicare. *Studiul de caz creează un fundament motivațional al competențelor comunicative.* De aceea, proiectarea activităților didactice ale experimentului vizează această problemă, a cărei soluție o prezentăm în descrierea investigațiilor experimentale ce urmează.

În ultima fază a experimentului pedagogic, *faza de control,* am urmărit însuşirea de către studenți a noțiunilor şi principiilor coextensive ale capacității textuale pe parcursul unor procese de interacțiune, realizate ca parte a activității de predare, căreia i-am subordonat tehnici integrate de dezvoltare a competențelor comunicative a studenților.

Textele instructive au permis studierea şi producerea unei scale extrem de bogate de mesaje şi de argumente scrise/orale privind motivarea competențelor comunicative şi anume, mesajele expozitiv-ştiințific, informativ-descriptiv, argumentativ-personal, persuasiv-informal, demonstrativ-profesional, raportate la studiul cazului concret. Modelele acestea au fost, mai întâi, trecute prin etapele de investigare expuse în desfăşurarea experimentului, deci au fost mai întâi examinate prin practici de tip analitic (în baza textelor literare) prin reproducere, comentariu, luare de note, reconstituire prin parafrază, rezumare etc., menite să le înlesnească studenților identificarea procedeelor de organizare perspectivă/retrospectivă a textului literar şi nonliterar.

Studenții au construit secvențele textului nonliterar prin transpunerea unui tip de text în altul în aşa fel încât să se respecte normele textuale dintre exprimarea scrisă şi cea orală, precum şi achizițiile teoretice ale retoricii textului scris/oral. Când s-a trecut la tehnici de creativitate propriu-zisă, respectiv producerea de texte autentice, s-a căutat o echilibrare a activităților de înțelegere holistică la nivel macrostructural cu cele analitice, detaliate de formarea capacității textuale la nivel microstructural.

Acest demers a vizat retorica combinatorie (combinarea propozițiilor din perspectivă retorică) ce cuprinde o gamă largă de exerciții sintactice: de la cele efectuate de propoziții separate de orice context retoric, până la cele de practică a redactărilor, axată pe construirea de texte integrale (unde trebuie construite şi echilibrate structurile retrospective şi cele perspectivă). Nu am neglijat realitatea că studenții trebuie să îşi modifice formarea competențelor comunicative în limba engleză prin exersarea acestor tehnici. Ele au principalul avantaj de a înlesni stabilirea unei corespondențe între părțile sintactice şi întregul retoric al oricărui segment complex de text scris/oral. Coerența poate fi astfel mai bine controlată prin aplicarea inspirată a unor procedee care să ateste inseparabilitatea semanticii şi sintacticii, expresivitatea retorică a gramaticii. Astfel studenții combină nucleele (*sentoids*) unor propoziții în mai multe feluri şi apoi testează modul în care variantele scrise/orale contribuie, prin sens şi implicații, la identificarea „modelelor de realitate", la

diferențierea coeziunii şi a coerenței în exprimarea scrisă şi orală, la sesizarea relației dintre gradul de expectabilitate în receptare şi anumite „capcane" retorice ale textului sau la îmbunătățirea coerenței propriu-zise. Astfel, în baza acestor tehnici, care vizează funcționalitatea gramaticală a textului şi care fortifică motivația competențelor comunicative în limba engleză a studenților, am analizat şi sintetizat descriptorii competențelor comunicative şi am elaborat în baza lor indicatorii de reuşită a competențelor comunicative care vor confirma validitatea M.P.F.C.C.

Proba de control a constat dintr-un text literar (Anexa 4) şi altul nonliterar cu aceeaşi tematică : „Profesia mea" (TL) şi „Profesia – imaginea mea de viitor" (TNL). Studiul de caz a avut un caracter generalizator deoarece am abordat în complex ambele texte (TL, TNL). În această probă am implicat toți studenții în număr de 109, din E.E. şi E.C. de la ambele facultăți.

Evaluarea a fost efectuată conform aceloraşi criterii (vezi p. 95) şi în baza indicatorilor de reuşită (Tabelul 17).

Tabelul 17. Indicatorii de reuşită a competențelor comunicative

Nr. itemilor	Aspecte monitorizate	Nivel	Alternative de răspuns
I	Posedă un repertoriu lingvistic suficient pentru a întreține o discuție.	A	Nu
		B	Parțial
		C	Da
II	Identifică ideile principale din text şi recunoaşte expresiile idiomatice.	A	Nu
		B	Parțial
		C	Da
III	Înțelege şi interpretează textul (situația), utilizând cuvinte şi expresii adecvate.	A	Nu
		B	Parțial
		C	Da
IV	Dialoghează într-un stil adaptat contextului cu o structură logică, care ajută interlocutorul să sesizeze mesajul.	A	Nu
		B	Parțial
		C	Da
V	Exprimă idei, opinii şi argumentează convingător subiectele puse în discuție; reacționează la argumentele altuia.	A	Nu
		B	Parțial
		C	Da

VI	Transferă cunoştinţele şi abilităţile însuşite în alte contexte comunicative.	A	Nu
		B	Parţial
		C	Da
VII	Se implică cu interes în discuţie şi participă afectiv la ea, manifestând diferite emoţii pentru a sublinia starea de spirit.	A	Nu
		B	Parţial
		C	Da
VIII	Îşi poate exprima politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său cu membrii grupului de lucru.	A	Nu
		B	Parţial
		C	Da
IX	Pune în valoare semnificaţia personală a unor fapte şi experienţe pentru a-şi expune opiniile, aducând argumente.	A	Nu
		B	Parţial
		C	Da
X	Gestionează activitatea în cadrul grupului de lucru, acordând ajutor partenerilor de comunicare.	A	Nu
		B	Parţial
		C	Da

Rezultatele obţinute, raportate la indicatorii de reuşită a C.C. (competenţe comunicative) sunt prezentate în Tabelul 18.

Tabelul 18. Evaluarea competenţelor comunicative în baza indicatorilor de reuşită

Aspecte monitorizate	Nivel	Facultatea *Psihologie* (62 studenţi)				Facultatea *Pedagogie* (47 studenţi)			
		E.E. (31 stud.)		E.C. (31 stud.)		E.E. (24 stud.)		E.C. (23 stud.)	
		Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%
I	A	6	19,35	20	64,51	5	20,83	13	56,52
	B	18	58,06	9	29,03	13	54,17	8	34,78
	C	7	22,58	2	6,45	6	25,00	2	8,69
II	A	3	9,68	20	64,51	3	12,50	14	60,87
	B	18	58,06	9	29,03	13	54,17	8	34,78
	C	10	32,26	2	6,45	8	33,33	1	4,35

III	A	2	6,45	17	54,83	2	8,33	11	47,83
	B	17	54,83	11	35,48	9	37,50	10	43,48
	C	12	38,71	3	9,68	13	54,17	2	8,69
IV	A	5	16,13	19	61,29	3	12,50	15	65,22
	B	19	61,29	10	32,26	16	66,67	7	30,43
	C	7	22,58	2	6,45	5	20,83	1	4,35
V	A	2	6,45	18	58,06	2	8,33	12	52,17
	B	22	70,97	11	35,48	16	66,67	10	43,48
	C	7	22,58	2	6,45	6	25,00	1	4,35
VI	A	2	6,45	14	45,16	3	12,50	11	47,83
	B	18	58,06	13	41,94	12	50,00	9	39,13
	C	11	35,48	4	12,90	9	37,50	3	13,04
VII	A	0	0	6	19,35	0	0	9	39,13
	B	10	32,26	15	48,39	6	25,00	6	26,09
	C	21	67,74	10	32,26	18	75,00	8	34,78
VIII	A	2	6,45	19	61,29	3	12,50	13	56,52
	B	18	58,06	9	29,03	11	45,83	8	34,78
	C	11	35,48	3	9,68	10	41,67	2	8,70
IX	A	4	12,90	20	64,51	4	16,67	18	78,26
	B	19	61,29	10	32,26	15	62,50	5	21,74
	C	8	25,81	1	3,23	5	20,83	0	0
X	A	5	16,13	20	64,51	5	20,83	15	65,22
	B	18	58,06	10	32,26	13	54,17	7	30,43
	C	8	25,81	1	3,23	6	25,00	1	4,35

Grafic rezultatele din Tabelul 18 sunt ilustrate în Figura 14 şi Figura 15.

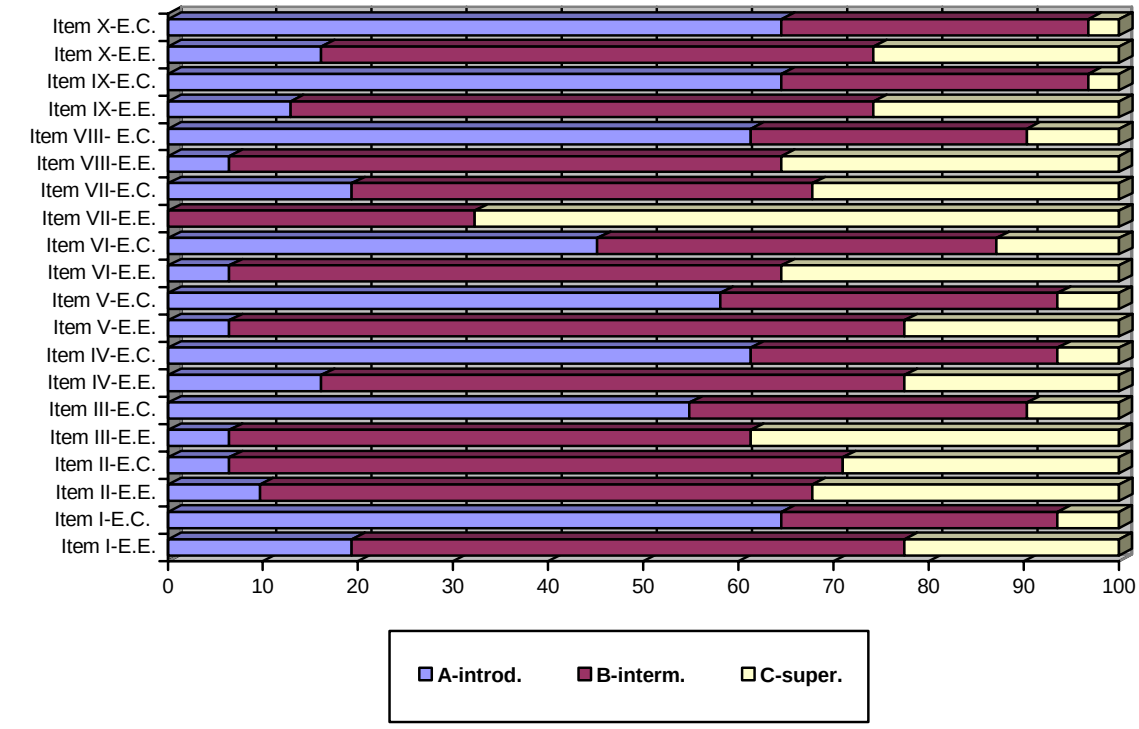


Figura 14. Evaluarea competențelor comunicative în baza indicatorilor de reuşită. Facultatea *Psihologie.*

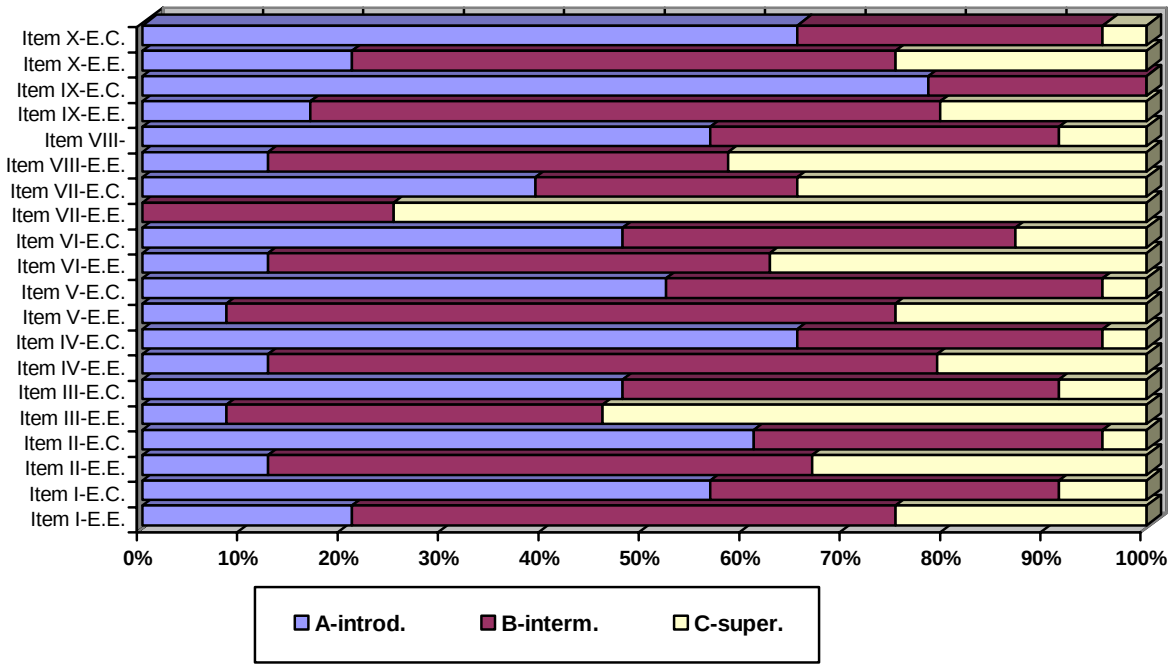


Figura 15. Evaluarea competențelor comunicative în baza indicatorilor de reuşită. Facultatea *Pedagogie.*

Analizând datele obținute am constatat că situația s-a schimbat în favoarea E.E. de bază. Studenții posedă un repertoriu lingvistic specific pentru a întreține o discuție. O bună parte din studenți înțeleg şi interpretează textul (situația) utilizând cuvinte şi expresii adecvate. La itemul IX constatăm că studenții îşi pun în valoare semnificația personală în cadrul discuției – prin maniera de a vorbi, a se comporta, a argumenta şi a convinge.

Mai persistă unele obstacole în exprimare la itemul X, referitor la gestionare, nu întotdeauna acordă ajutor coechiperului, din teama că nu va putea realiza sarcina sa la timp. Cel mai semnificativ rezultat îl prezintă itemul VII, unde s-au implicat toți studenții cu mare interes în discuția purtată pe un ton afectiv, demonstrând o stare de spirit înalt motivată.

La itemii I, III, V produsul cognitiv al studenților din E.E. a fost la înălțime. Ei au utilizat corect cuvintele şi expresiile în funcție de context, au demonstrat cunoştințe în ceea ce priveşte formele gramaticale de timp, caz, formă articulată, acordul determinativ etc.

Alegerea cuvintelor şi expresiilor după sens şi formă gramaticală, corelarea lor cu contextele, producerea unui mesaj coerent demonstrează o pregătire lingvistică bună, ca fundament al competențelor comunicative. Mesajele elaborate de studenți, utilizând formule de politețe, manifestând răbdare, înțelegere, bunăvoință, denotă o deschidere afectivă relațională directă spre comunicare.

Etica comportamentală se face evidentă pe tot parcursul lucrului în grup pentru investigarea cazului. Atitudinea studenților față de profesia aleasă o demonstrează prin sintagmele: *Îmi place să studiez; iubesc mult copiii; de noi are nevoie toată lumea; este cea mai frumoasă meserie* etc.

Deşi enunțurile formulate sunt simple, mai puțin argumentate, dar formulate corect, spuse cu mult suflet. Corelarea circumstanțelor cu enunțarea, activizarea cunoştințelor acumulate în perioada formării, demonstrează competențe comunicative la nivel suficient de bun.

Evaluând studenții din E.C. în baza indicatorilor de reuşită, am stabilit că ei se implică cu greu în discuții, dar manifestă interes şi dorință de a participa la activitățile care solicită inițiativă verbală, pune în valoare semnificația personală. Întâmpină dificultăți la argumentarea şi la expunerea convingerilor. Deşi posedă un anumit vocabular activ de unități lexicale, ei le includ anevoios în contexte comunicative.

Competențele comunicative formate în baza TL „*Profesia mea*" au fost evaluate şi în baza criteriilor stabilite de *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*.

În Tabelul 19 prezentăm evoluția competențelor comunicative a studenților în limba engleză în plan comparativ: situația inițială şi situația finală.

Tabelul 19. Rezultatele experimentului de control

Nivel	Facultatea *Psihologie* (62 studenți)								Facultatea *Pedagogie* (47 studenți)							
	E.E. (31 stud.)				E.C. (31 stud.)				E.E. (24 stud.)				E.C. (23 stud.)			
	Inițial		Final		Inițial		Final		Inițial		Final		Inițial		Final	
	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%	Nr. stud.	%
A	18	58,06	5	16,13	17	54,84	15	48,39	14	58,33	4	16,67	15	65,22	13	56,52
B	9	29,03	16	51,61	11	35,48	11	35,48	7	29,17	12	50,00	6	26,09	7	30,43
C	4	12,90	10	32,26	3	9,68	5	16,13	3	12,50	8	33,33	2	8,69	3	13,05

Grafic rezultatele comparabile sunt ilustrate în Figura 16.

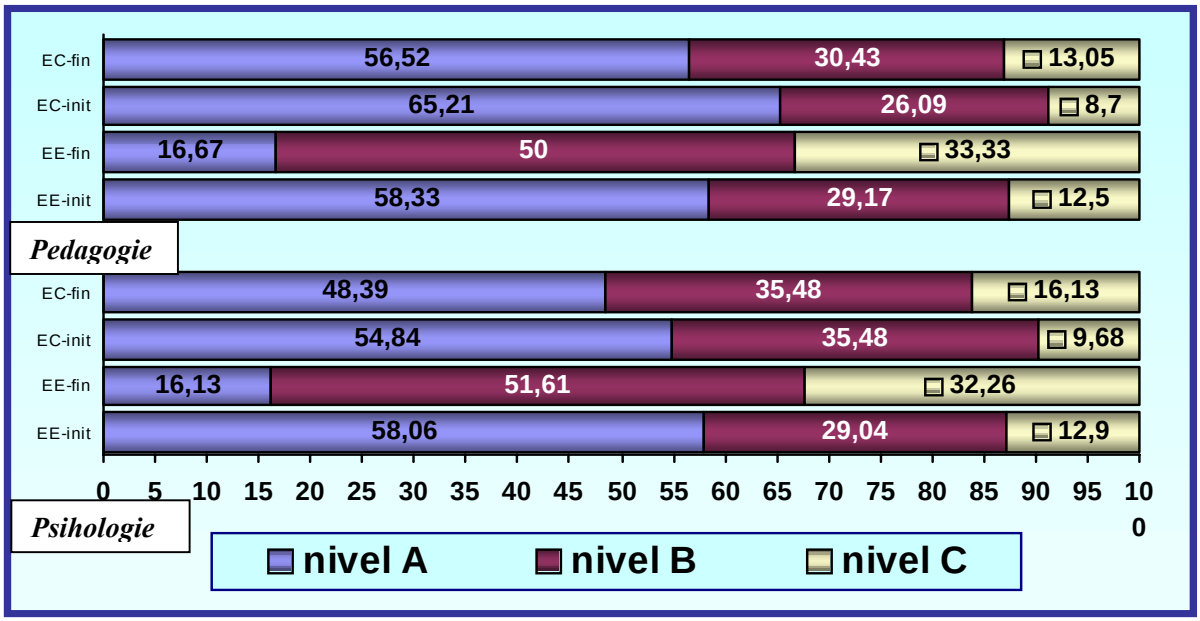


Figura 16. Ilustrarea rezultatelor experimentului de control.

Datele obținute demonstrează faptul că studenții din E.E. au beneficiat de o formare şi o dezvoltare a competențelor comunicative, acumulând un bagaj de unități lexicale suficient pentru a întreține o discuție, a elabora mesaje coerente şi corecte. Mesajul, dialogul purtat în grupul de lucru este corect şi fluent, denotă o anumită rațiune logică; se atestă o motivație puternică pentru activitatea de producere verbală şi de comunicare. Elementul stimulator este marcat de S.C., ca factor motivațional în formarea competențelor comunicative ale studenților în limba engleză.

Dialogurile purtate de studenții din E.E. comportă elemente de adecvare la text şi situație. Studenții sunt independenți în luarea deciziilor, comunicarea este firească şi nuanțată. De mare importanță este şi faptul că studenții conştientizează propria persoană drept purtătoare de valori, sunt toleranți cu membrii grupului de lucru.

În ceea ce priveşte E.C., se observă anumite schimbări sub aspectul însuşirii unităților lexicale. Cu toate acestea studenții cu greu se descurcă atunci când trebuie să-şi expună punctul de vedere, să argumenteze, să propună soluții de rezolvare a unor probleme. Mesajul elaborat de ei are multe carențe de ordin verbal, raportarea la circumstanțele situației este foarte slabă. Se atestă o nesiguranță în expunere. Punctul comun al ambelor eşantioane este *interesul* şi *dorința* mare de a comunica în limba engleză.

Interpretarea datelor experimentale din perspectiva formării competențelor comunicative ale studenților prin studiul de caz marchează un nivel de realizare concludentă a comunicării ca rezultat al explorării multiaspectuale a cazului. Formarea competențelor comunicative este

condiționată de acțiunile prevăzute de M.P.F.C.C. prin S.C., care include un spectru larg de posibilități de formare a C.C.

Implementarea M.P.F.C.C. a generat implicarea mai multor profesori de la catedra *Limba engleză* în formarea competențelor comunicative studenților în limba engleză prin S.C.

Ipoteza cercetării, conform căreia aplicarea studiului de caz ca factor motivațional favorizează formarea competențelor comunicative, s-a adeverit. M.P.F.C.C. a demonstrat eficiența lui în formarea C.C.

Investigația realizată sugerează necesitatea unor noi cercetări, vizând şi alte metode interactive sub aspectul formării competențelor.

* * *

Din conținutul *Capitolului III* vom formula următoarele *concluzii.*

1. Experimentul pedagogic a confirmat ideea precum că studiul de caz este un factor motivațional în formarea competențelor comunicative a studenților în limba engleză.

2. Metodica pe care am elaborat-o a inclus activități didactice prin angajarea activă şi interactivă intercorelate cu studiul de caz şi legitățile de formare a competențelor comunicative la studenți.

3. Performanțele în aspect de formare a competențelor comunicative ale studenților în limba engleză a fost posibil de realizat prin aplicarea M.P.F.C.C., care a dezvoltat abilitățile de investigație a studenților, de informatizare concludentă, pregătindu-i pentru activitatea de comunicare în limba engleză.

SINTEZA REZULTATELOR INVESTIGAȚIEI

Investigația realizată de noi răspunde unor necesități pedagogice din domeniul studierii şi însuşirii limbii engleze, abordându-se un şir de probleme ce vizează formarea şi dezvoltarea competențelor comunicative a studenților prin studiul de caz. În acest sens s-au construit acțiuni instructive în concordanță cu nevoile, motivațiile, particularitățile şi resursele studentului.

Au fost precizate un şir de noțiuni care reflectă aspectele comunicării într-o limbă străină: limbaj, competență lingvistică, competență sociolingvistică, competență pragmatică, abordarea situativă, context situațional etc. în baza cărora s-au definit competențele comunicative.

Studiul de caz a fost explorat ca factor motivațional şi ca generator de formare a competențelor comunicative. A fost stabilit cadrul psihopedagogic, psiholingvistic şi didactic în care se formează competențele comunicative. De asemenea, au fost stabiliți descriptorii competențelor comunicative şi respectiv nivelurile A, B, C de posedare a limbii engleze. Plus la acestea, au fost elaborați indicatorii de reuşită care au fundamentat dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților şi au servit drept repere de bază în evaluarea finală a competențelor comunicative a lor. S-au scos în evidență etapele de parcurs a S.C. în succesiunea lor logică, începând cu sesizarea situației care prefigurează cazul şi până la susținerea argumentată a deciziei luate.

În vederea proiectării procesului de formare/dezvoltare a competențelor comunicative a fost pus în valoarea textul literar şi textul nonliterar, integrate într-un cadru metodologic situațional-problematizat.

Valorificarea experimentală a *Modelului Pedagogic de formare a competențelor comunicative prin studiul de caz*, ca o variantă de modelizare teoretică, prin aplicarea unei metodologii specifice comunicării, a confirmat valoarea formativă a lui din perspectiva sociolingvistică şi pragmatică a competențelor comunicative.

Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat valabilitatea investigației în ansamblu.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Rezultatele cercetării au confirmat supozițiile ipotezei şi atingerea obiectivelor preconizate, au demonstrat adevărul tezelor înaintate pentru susținere, inovația ştiințifică, valoarea teoretică şi cea practică a investigației. Sinteza lor este exprimată în următoarele concluzii:

1. Scopul învățării limbii străine, în esența sa, este interactiv şi realizarea lui efectivă este posibilă doar în cazul orientării consecutive a procesului de studiu spre personalitatea studentului, interesele şi cerințele lui individuale, experiența social-culturală şi modalitatea de obținere a cunoştințelor. O astfel de tratare a scopului permite devierea de la obiectivele orientate teoretic spre cele practice, operaționale, educaționale în vederea formării competenței comunicative. Comunicarea într-o limbă străină se realizează cu succes datorită stabilirii unor raporturi între participanții la ea, raporturi bazate, în temei, pe o motivare persuasivă cu un scop bine determinat, cu ajutorul unor limbaje verbale şi nonverbale în care se schimbă mesaje, informații, intenții, sentimente pentru a influența calitativ asupra comportamentului celuilalt.

2. Pentru a comunica eficient într-o limbă străină şi a deține ceea ce în limbajul psihosociopedagogiei semnifică noțiunea de *competență comunicativă,* nu este suficient să stăpâneşti aspectele gramaticale, fonetice, ortografice ale sistemului limbii ori să foloseşti un vocabular bogat, ci este nevoie, de asemenea, *să fii capabil de a produce, a elabora idei, de a iniția o conversație, un dialog, de a convinge, de a argumenta şi contrargumenta, de a deține anumite competențe în domeniul discursului/conversației.* Competența lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică au impact asupra competenței comunicative prin activitățile comunicative variate, care implică receptarea, producerea, interacțiunea, medierea şi se constituie din structuri cognitiv-teoretice şi acțional-practice.

3. Competența comunicativă prezintă un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale, aptitudini, comportamente în funcție de situație, care interacționează cu trăsăturile de personalitate şi abordează comunicarea din perspectiva lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică. Capacitățile se referă la cunoştințe, priceperi şi deprinderi de a comunica, a lua decizii, a analiza, a sintetiza, a argumenta, a rezolva o problemă sau sarcină, a evalua informații etc. Abilitățile şi oportunitățile sunt orientate la realizarea anumitor scopuri individuale sau de grup, abilități de codare şi decodare a mesajului. Cunoştințele şi abilitățile au un anumit grad de conştientizare a dependențelor care se stabilesc între cei ce comunică, fie oral, în scris sau imagistic.

4. Orice intenție de comunicare are o bază psihologică. Enunțul exprimă motivațiile, atitudinile, predispozițiile afective ale subiectului vorbitor, emiterea mesajului verbalizat fiind dependentă de stările psihologice care se organizează la nivel individual sau de grup. Motivația privind studierea limbii engleze este suscitată de anumite condiții afective care determină

necesitatea cognitiv-comunicativă, valoarea educativă a conținutului didactic şi abordarea activității personale a studentului. Contextul social, personalitatea studentului, anturajul lingvistic şi circumstanțele studierii influențează motivația comunicării în limba engleză.

5. Metoda studiului de caz are un pronunțat caracter activ, solicită o intensă activitate personală sau de echipă, legată de colectarea şi valorificarea informațiilor, de libertatea şi multitudinea analizei, de elaborarea deciziilor, de evaluarea critică a alternativelor, de exprimarea sinceră a opiniilor etc., dexterități formate în corespundere cu sursele de provenire a cazurilor şi modalităților concrete de prelucrare a lui.

6. Învățarea bazată pe studiul de caz presupune *angajarea activă şi interactivă a studenților* în desfăşurarea de activități de analizare şi dezbatere colectivă a unui „caz", de *identificare şi examinare a variantelor de acțiune şi de luare de decizii în conformitate cu propriul sistem de valori*. Astfel învățarea bazată pe studiul de caz are tangențe şi cu *învățarea prin cooperare*, contribuind şi ea la dezvoltarea comportamentelor sociale ale studenților, indiferent dacă analizarea şi soluționarea cazului se realizează frontal, pe grupe sau individual. În ultimele două situații, etapa de discutare a variantelor de soluționare se realizează cu participarea întregului colectiv de studenți.

7. În procesul comunicării în cadrul studiului de caz, limba reprezintă codul fundamental, iar cuvântul şi gestul, inclusiv mimica, formează un corp comun. Într-un sistem de comunicare mesajul urmează să se transforme în forma sa originală: informație, idee, concept, discurs etc. Evident, între parteneri nu „circulă" informația propriu-zisă, ci mesajul. Mesajul afectiv este transmis prin gesturi, mimică, postură corporală, precum şi prin subtextul emoțional al vorbirii. Orice emițător uman este şi receptor, şi transformator de informație, situația curentă fiind aceea de *dialog*.

8. Motivarea competenței comunicative în limba engleză a studenților prin studiul de caz vizează anumite elemente caracteristice pentru o situație comunicativă şi anume: intenția comunicativă; modul de realizare a acestei intenții (prin mijloace verbale şi nonverbale); atitudinea vorbitorului față de actul comunicării; interpretarea intenției; interpretarea actului comunicativ. Studentul-locutor formulează intenția comunicativă atât, în situație reală (în baza textului literar) cât şi în situație previzibilă (în baza textului nonliterar); un rol foarte important îl are alegerea şi formularea temei.

9. Implementarea *Modelului pedagogic* a generat interacțiunea dintre sursele de evidență a S.C., principiile de colectare a datelor, etapele de investigare a cazului şi activitățile didactice desfăşurate pe un fundal motivațional adecvat în formarea competențelor comunicative, fapt

confirmat prin performanțele studenților incluşi în experiment şi interesul sporit al profesorilor de la catedră în vederea aplicării în practică a S.C.

10. Asamblarea elementelor şi a factorilor de influență formativă în *Modelul pedagogic* s-a dovedit a fi pertinentă în formarea competențelor comunicative, deoarece implicarea practică a constituit un experiment valid care a răspuns la necesitățile şi interesele studenților în procesul de valorificare a S.C.

În felul acesta, a fost confirmată ipoteza şi demonstrată realizarea obiectivelor generale a investigației. Excursul investigațional, ca sinteză analitică la nivel teoretic şi experimental, a generat mai multe aspecte metodologice, care pot fi formulate într-un şir de *recomandări,* care vizează domeniul educației comunicative din perspectiva competențelor a studenților care studiază limba engleză la nivelul învățământului superior:

1. Includerea *Modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative prin studiul de caz* la toate nivelurile de achiziție a limbii engleze de către studenții de la facultățile neprofil în vederea obținerii unor rezultate concludente în procesul de educație comunicativă.

2. Strategia pragmatică a studiului de caz ca factor motivațional în învățarea limbii engleze poate servi drept metodă interactivă de bază în elaborarea ghidului metodic de valorificare a TL şi TNL din perspectiva formării şi dezvoltării competențelor comunicative.

3. Promovarea integrării demersului instruirii activizante cu spectrul stilurilor de investigație a cazului presupune executarea acțiunilor în diverse variante stimulativ-motivațional şi cu efecte sesizabile la nivel de competențe comunicative.

Rezultatele cercetării în ansamblu pot fundamenta trecerea la o instruire interactivă în procesul de educație comunicativă în baza limbii engleze ca a doua specializare, prin integrarea conținuturilor textuale, situaționale şi a tehnologiilor activ-participative. Alcătuind un proces pedagogic complex, compatibil cu orientările noi în procesul de învățare a limbilor.

Adnotare

la teza de doctor în pedagogie: **Formarea competențelor comunicative ale studenților prin studiul de caz,** *autor Grădinari Galina*

Investigația răspunde unor necesități pedagogice din domeniul achiziției limbii engleze, abordându-se un şir de probleme care vizează formarea şi dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților prin studiul de caz.

Dimensiunea teoretică a lucrării include premisele epistemologice ale formării competențelor comunicative, stabilirea cadrului de referință a motivației învățării limbii engleze de către studenți. Este conceptualizată teoretic competența comunicativă şi sunt elaborați descriptorii ei. Este prezentat şi argumentat studiul de caz ca factor motivațional în formarea competențelor comunicative. *Modelul pedagogic* elaborat are un caracter teoretico-practic şi serveşte drept reper de bază în formarea competențelor comunicative prin studiul de caz.

Dimensiunea experimentală implică deservirea procesului de aplicare a *Modelului pedagogic* în practica educațională. El şi-a confirmat valoarea formativă prin realizările studenților, care au demonstrat o creştere vizibilă a nivelului competențelor comunicative formate, raportându-se la indicatorii de reuşită.

S-a constatat şi s-a demonstrat că studiul de caz a favorizat formarea competențelor comunicative de care au nevoie studenții pentru a fi mai independenți în reflecțiile şi acțiunile lor, a deveni mai responsabili şi mai cooperativi în relațiile cu alte persoane în procesul comunicării în limba engleză.

Demersul teoretic şi cel practic este abordat multiaspectual şi se bazează pe principiile comunicative promovate de *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.*

Cercetarea nu epuizează problema formării competențelor comunicative, ea sugerează noi cercetări pe aspecte aferente educației comunicative.

Summary

on the thesis for doctor's degree in Pedagogy:
Development of Learners' Communicative Skills through Case Study,
author *Gradinari Galina*

The present research meets the pedagogical needs in the English language teaching, it is concerned with the problems aimed at forming and developing students' communicative skills through Case Study.

The theoretical part of the research deals with the description of the epistemological preconditions for forming communicative skills and states the students' motivation factors in learning the English Language.

The notion of communicative skills has been given sound theoretical grounds and their principal features have been outlined.

Case Study as an important motivation factor for language learning has been presented and given reasoned arguments.

The *pedagogical model* designed by the author is characterized by both theoretical and practical nature and can be applied as the crucial basis for forming communicative skills.

The experimental part of the thesis reflects the practical application of the model in the teaching-learning process.

The practical value of the given model has been proved by the considerable progress demonstrated by the students using English for communicative purposes.

It has been stated and proved that Case Study has significantly contributed to the development of students' communicative skills, which allow them freely to express their opinions and make their own conclusions as well as to become more responsible and cooperative in the process of communication.

Both the theoretical and practical aspects of the problem have been thoroughly examined, being based on the communicative principles approved by Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

The present thesis is not supposed to be conclusive as far as the problem of forming communicative skills is concerned, it provides the basis for further research in the field of communicative methodology.

Резюме

диссертации на соискание ученой степени доктора педагогики:

Формирование коммуникативных компетенций у студентов на основе *Case Study,* *автор Грэдинарь Галина*

Данное исследование отвечает насущным педагогическим потребностям в области изучения английского языка, затрагивает ряд проблем, которые нацелены на формирование и развитие коммуникативных компетенций у студентов на основе *Case Study.*

Теоретическая часть работы включает в себя эпистемологические предпосылки формирование коммуникативных компетенций, установление рамок мотивации изучения английского языка студентами. В работе обоснована теоретически коммуникативная компетенция и выявлены ее признаки. Представлен и аргументирован *Case Study* как мотивационная предпосылка формирования коммуникативных компетенций. Выработанная педагогическая модель имеет теоретико-практическую направленность и служит основным ориентиром в формировании данных компетенций.

Экспериментальная часть отражает процесс применения педагогической модели на практике. Эффективность предложенной модели подтверждается результатами работы студентов, которые продемонстрировали заметный рост уровня сформированных коммуникативных компетенций, соотносимых с учебными результатами.

Было установлено и доказано что *Case Study* способствовал формированию коммуникативных компетенций, в которых нуждаются студенты, чтобы стать независимым в собственных суждениях и действиях, ответственными людьми в процессе общения на английском языке.

Теоретический и практический аспекты освещены достаточно широко и основываются на коммуникативных принципах утвержденных Общим Европейским Языковым Кадром.

Представленное исследование не исчерпывает проблему формирования коммуникативной компетенции оно предполагает исследования новых аспектов близких к данной области.

CUVINTELE –CHEIE

Comunicare, competență comunicativă, competență sociolingvistică, competență pragmatică, limbaj, situație comunicativă, text literar, text nonliterar, semnificație contextuală, motivație, mesaj verbal, dialog dirijat, model verbalizat, studiul de caz, performanță comunicativă.

KEY WORDS

Communication, communicative competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence, communicative situation, literary text, non-literary text, contextual significance, motivation, verbal message, guided dialogue, speech pattern, case study, communicative performance.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

Коммуникация, коммуникативная компетенция, социолингвистическая компетенция, прагматическая компетенция, коммуникативная ситуация, литературный текст, ситуативный текст, контекстное значение, мотивация, устное сообщение, управляемый диалог, модель устной речи, дидактические приемы, выработанная устная речь.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. C. *Psihologia comunicării. Teorii şi metode.* – Iaşi: Polirom, 2002. - 199 p.
2. AEBLI, HANS. *Didactica psihologică.* - Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1973. – 206 p.
3. ALBULESCU, M., ALBULESCU, I. *Studiul disciplinelor socio-umane Aspecte formative: structura si dezvoltarea competenţelor. Didactica disciplinelor socio-umane.* - Cluj-Napoca: Dacia, 2002. – 124 p.
4. BABĂRĂ, E. Teaching Spoken English for Different Purposes // Probleme ale ştiinţelor socioumane şi modernizării învăţământului. Conferinţa ştiinţifică UPS "Ion Creangă". – Chişinău, 2004, vol. II. – P. 274-279.
5. BACHMAN, L.F. *What Does Language Testing Have to Offer?* // TESOL Quarterly, Nr.25 – P. 671-704
6. BACHMANN, C., LINDENFELD J., SIMONIN J. *Langage et communications socials.*- Paris: Hatier-Credif, 1981. -192 p.
7. BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind.* - San Francisco: Chandler, 1972.
8. BAUMAN, R. *Explorations in the Ethnography of Speaking.* - Cambridge: University Press, 1974.
9. BAYLON, C., MIGNOT, X. *Comunicarea.* - Iaşi: Editura Univiversităţii „Al. Ioan Cuza", 2000. – 420 p.
10. BENVENISTE, S. *Problemes de linguistique generale. Vol. 1 - 2.* - Paris: Galimard, 1966. – 562 p.
11. BERGER, G. *Omul modern şi educaţia sa*. – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1992. – 265 p.
12. BERZOI, L. Formarea capacităţilor verbal-comunicative în limba română ale studenţilor în baza sistemului de exerciţii: Autoreferatul tezei de doctor. – Chişinău: 1999. – 20 p.
13. BESSE, H., GALISON R. *Polemique en didactiqu*e. - Paris: Cle International, 1980-371 p.
14. BIDU-VRANCEANU, A. ş. a. *Dicţionar de ştiinţe ale limbii : Teoria limbii. Modele lingvistice. Fonetica. Fonologie. Gramatica.* - Bucureşti: Editura Nemira, 2001. -608 p.
15. BOCOS, M. *Instruire interactivă: Repere pentru reflecţie şi acţiune.* - Cluj-Napoca: Presa universitară. – 2002. -135 p.
16. BOLGAR, H. *The Case Study Method // The Handbook of Clinical Psychology.* - New York, 1965 - P. 28-38.
17. BOLBOCEANU, A. *Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative.*- Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. - 2003. -118 p.

18. BONTAŞ, I.*Pedagigie. Tratat.* –Bucureşti: Editura ALI, 2001. - 400 p.
19. BOUGNOUX, D. *Introducere in ştiinţele comunicării.* - Iasi: Polirom, 2000. - 157 p.
20. BROWN, G. *Listening to Spoken English. Second Edition. Applied Linguistic and Language Study*. Longman, 1977.
21. BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching. 3 ed Edition.*- San-Francisco: State University, 1994. - 347 p.
22. *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi*. – Strasburg: Comitetul Director pentru educaţie, 2003. -203 p.
23. CALLO, T. *Educaţia comunicării verbale.* - Chişinău: Litera, 2003. -148 p.
24. CAMPBELL, D. T. *Degrees of Freedom and The Case Study // Comparative Political Studies.* 1975, Nr. 8, P. 178 - 193.
25. CARROL, J. B. *Limbaj şi gândire.* – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1979.
26. CAUELLEY, D. N., DOWDY, I. *Evaluation Case Histories as a Parallel to Legal Case Histories // Evaluation and Program Planning.* 1987. Nr. 10, P. 359 - 372.
27. CĂLIN, M. *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară.* – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1999. - 240 p.
28. CERGHIT, I. *Metode de învăţământ.* – Iaşi: Polirom, 2006. -318 p.
29. COSTEA, O. *Texte de documentare şi de analiză.* – Bucureşti: Societatea de ştiinţe filologice, 1994 - P. 19-21.
30. GOSTINI, G. *Instruirea euristică prin unităţi didactice.* - Bucureşti : Editura Didactica şi Pedagogica, 1975. – 83 p.
31. COŞERIU, E. *Competenţa lingvistică: ce este ea în realitate?* // Limbaje şi comunicare. – Iaşi: Polirom, 1995 - P. 40-57.
32. CRISTEA S. *Dictionar de pedagogie.* – Chişinău-Bucuresti: Editura Litera Internaţional, 2000. - 398 p.
33. CRISTEA, T. *Linguistique et technique d'ensiegnement // Anale ale Universităţii din Bucureşti. Facultatea de limbi străine.* - Bucureşti, 1984. - P. 34- 42.
34. DASCĂLU, L., POP, L. *Dialogul în limba română vorbită.* - Bucureşti: Editura Oscar Print, 2003 - P. 149-166.
35. De PERETTI, A. LEGRAND, J.-A, BONIFACE, J. *Tehnici de comunicare.* - Iaşi: Polirom, 2001. - 392 p.
36. DE VITO, J. *Human comunication. The Basic Course*. Fourth Edition, 1988.
37. DEWEY, J. *Fundamentele pentru o ştiinţă a educaţiei.* - Bucureşti: Editura Didactica si Pedagogica, 1992. - 366 p.

38. *Dicţionar Enciclopedic al Ştiinţelor Limbajului.* – Bucureşti: Editura Enciclopedică, 1996. – 608 p.
39. *Dicţionar Explicativ al Limbii Române.* – Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic, 1996. - 1992 p.
40. DINU, M. *Comunicarea: repere fundamentale.* – Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1997. - 216 p.
41. DOFF, A. *Teach English: a Training course for teachers*. - Cambridge: CUP, 1994. - 140 p.
42. DOROBĂŢ, A. *Motivaţia. Concept şi metodologie // Limbi şi literaturi moderne. Cercetare ştiinţifică. Metodologii didactice.* – Iaşi: *Univ. „Al. I. Cuza”.* 1988, P. 86-92.
43. DUCOT, O., SCHAEFFER, JEAN-MARTE. *Noul dicţionar de ştiinţe ale limbajului*. – Bucureşti: Editura Babel, 1998. - 530 p.
44. DUMITRIU, GH.. *Comunicare şi învăţare.* – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1998. - 254 p.
45. DUMITRIU, GH. *Predarea comunicativă a limbii engleze în şcolile din România //* Revista de Pedagogie. – Bucureşti: 1994. Nr. 5-7. – P. 81-84.
46. ECO, U. *Tratat de semiotică generală.* – Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1982. – 420 p.
47. EZECHIL, L. *Comunicarea educaţională în context şcolar.* - Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 2002. – 184 p.
48. FINOCCHIARO, M. *English as Second / Foreign Language, From Teory to Practice, Fourth Edition*. - New Jersey, 1989.
49. FRED, G. *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community.* – Cambridge : University Press, 1994.
50. GAGNE, R.M., BRIGS, L.Y. *Principii de design al instruirii.* – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1977.
51. GALISSON, V., COSTE, D. *Dictionnaire de didactique de langues.* – Paris: Hachette, 1976.
52. GAMBLE, T., GAMBLE, M. *Introducing Mass Communication.* - McGraw Hill, 1986.-448 p.
53. GARDNER, R. C. *An Instrumental Motivation in Language Study: Who Says it Isn't Effective? Studies in Second Language Acquisition.* - Newbury House, 1972, Nr.13. - P.57-72
54. GAVENEA, A. *Cunoaşterea prin descoperire in invăţământ.* – Bucuresti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975. – 322 p.
55. GEBHARD, J.G. *Teaching English as a Foreign or Second Language.* - Michigan: The University of Michigan Press, 2000. – 340 p.
56. GEISSLER, E. E. *Mijloace de educaţie.* - Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica, 1977. – 188 p.

57. GEORGE, A. L. *Case Studies and Theory Development: The method of Structured, Focused Comparison. In Diplomacy: New Approaches in History, Theory, and Policy.* - New York, 1979.- P. 43-68.
58. GILIAN, B., KIRSTEN, M., JOHN W. *Performance and Competence in Second Language Acquisition.* - Cambridge: University Press, 1996.
59. GRAVES, K. *Teachers as Course Developers.* - Cambridge: University Press, 1996.
60. GRIGOROVIȚA, M. *Predarea şi invățarea limbilor străine.* - Bucuresti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1995.- 123 p.
61. GUTU, Vl., SILISTRARU, N., PLATON, C. Metodologia proiectării curriculum-ului universitar. – Chişinău: CE USM, 2003. - 183 p.
62. HABERMAS, J. *Cunoaştere şi comunicare.* – Bucureşti : Editura Politică, 1983.-208 p.
63. HAMEL J. *The Case Study Method in Sociology. Current Sociology.*- Thousand Oaks: CA, 1992. - P. 40.
64. HARMER, J. *Teaching and Leraning Grammar.* - London, New York, Harbow: Longman, 1995. -72 p.
65. HAUSSAYE, J. *Le triangle pedagogique ou comment comprendre la situation "Pedagogique" // La pedagogie: une encyclopedie pour aujourd'hui.* - Paris: ESF, 1993.
66. HERSEN, M., BARLOW, D.H. *Single-case Experimental Designs: Strategies for Studying Behavior.* - New York: Pergamon. 1976. – 432 p.
67. HYMENS, D. *Vers la competence de communication.* – Paris: ESF, 1994 - 293 p.
68. IACOB, L. *Comunicarea didactică în psihopedagogie.* - Iaşi: Editura Spiru Haret, 1995. - P. 237-252.
69. IONEL, V. *Pedagogia situațiilor educative.* – Iaşi: Polirom, 2002. – 180 p.
70. IONESCU-RUXANDOIU, L *Sociolingvistica : Orientari actuate.* – Bucureşti : Editura Didactica şi Pedagogica, 1975.-295 p.
71. IONESCU-RUXANDOIU, L. *Conversația. Structuri şi strategii.* – Bucureşti : Editura Ştiințifică, 1999.-126 p.
72. JAKOBSON R. *Essais de lingustique generale.* – Paris: Ed. Du Seuil, 1963.- 503 p.
73. JELESCU, P. Negația în procesul comunicării şi cunoaşterii // Moldova: deschideri ştiințifice şi culturale spre Vest. – Chişinău: ULIM. – P. 165-166.
74. JINGA, I., ISTRATI, E. *Manual de pedagogie.* – Bucureşti: ALL Educațional, 1998. - 226 p.
75. JOHNSON, K.E. *Understanding Communication in Second Language Classroom.* - Cambridge: University Press, 1995.

76. KNELLER, J.K. *Logica şi limbajul educaţiei.* – Bucureşti: Editura Didactica si Pedagogica, 1973. – 282 p.
77. KRASHEN, S.D., TERRELL, TR.D. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom.*- Oxford: pergamen press. 1983. – 191 p.
78. KURT, H. *Folosirea metodei cazurilor.* – Bucureşti: Editura Didactica si Pedagogica, 1989. – 128 p.
79. LANDSHEERE, DE V., LANDSHEERE, DE G. *Definirea obiectivelor educţiei.* - Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica, 1979.
80. LAVALLE, M. *Apprendre: didactique par objectifs operatiores.* - Quebec: Presses de 1 Universite du Quebec, 1983.
81. LEROY, G. *Dialogul în educaţie.* - Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica, 1974.
82. LINCOLN, Y.S., GUBA, E.G. (1986). *Naturalistic inquiry.* - Beverly Hills, CA: Sage, 1986.
83. LUCAS, W.A. *The Case Survey Method.* - Santa Monica: CA: Rand Corporation, 1974.
84. MALIŢA, M., ZIDĂROIU, C. *Incertitudinea şi decizia.* - Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1980. – 472 p.
85. MÂNDACANU, V. *Promovarea tehnologiilor moderne in contextul curricular // Tehnologii educaţionale moderne. Partea III. Cercetarea pedagogica.* - Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic „Ion Creangă", 1994. – P. 9-16.
86. MARIN, C. *Teoria şi metateoria acţiunii educative.* - Bucureşti: Aramis, 2003.
87. MCKAY, S. *Agendas for Second Language Literacy.* - San-Francisco: State University, 1993. – 175 p.
88. MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. *Analyzing Qualitative Data: A Source Book for New Methods.* - Beverly Hills, CA: Sage, 1984.
89. MIRCEA, C. *Intercomunicare. Eseu de antropologie psihologică.* – Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1979. - 155 p.
90. NACHMIAS, D., NACHMIAS, C. *Research Methods in the Social Sciences*. – New York, 1992.
91. NEACŞU, I. *Metode şi tehnici de învăţare eficientă.* - Bucureşti: Editura Militară, 1990. 369 p.
92. NECULAU, A. *Câmpul universitar şi actorii săi.* – Iaşi: Polirom, 1994.- 318 p.
93. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie şcolară.* - Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogică, 1996. – 485 p.
94. NOVEANU, E. *Didactica limbilor moderne: Metodologia cercetării experimentale.* – Bucureşti: Ed. Didactica şi Pedagogica, 1981. – 232 p.

95. NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning.* - Cambridge: University Press, 1992.- 249 p.
96. OKON, W. *Invățământul problematizat în şcoala contemporană.* – Bucureşti: Editura Didactica si Pedagogica, 1978. - 35 p.
97. OPREA, O. *Didactica nova. Partea 2. Tehnologia didactica.* - Chişinău: Lumina, 1992. -283 p.
98. OPRESCU, V. *Aptitudini şi atitudini.* - Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1991. -128 p.
99. PÂNIŞOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă.* - Iaşi: Polirom, 2004. -344 p.
100. PATRAŞCU, D. *Tehnologii educaționale.* – Chişinău: Editura F.E.P., 2005. – 704 p.
101. PATRAŞCU, L., PATRAŞCU, D. *Fundamentele metodelor active // Tehnologii educaționale moderne. Vol. IV. Metode active*. - Chişinău : 1996. - P. 126-136.
102. *Perfecționarea lecției în şcoala modernă* / Cerghit Ioan (coord.).- Bucuresti: Editura Didactica şi Pedagogică, 1989.- 228 p.
103. PIAJET J. *Psihologie şi pedagogie*.- Bucureşti : Editura Didactica şi Pedagogica, 1972.- 160 p.
104. PIERON, H., SILLAMY, N. *Dictionnaire de la psychologie, Larouse.* 1987. - 589 p.
105. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie.* –Bucureşti: Editura Albatros, 1978.-784p.
106. PORTOFOLIUL EUROPEAN AL LIMBILOR, *Ghid pentru profesori şi formatori ai cadrelor didactice.* – Chişinău: S.n., 2003. - 120 p.
107. PRIGORSCHI, C., VASILACHE, C. Didactique du francais langue etrangere. – Chişinău: Editura Poligrafică „Tipografia Centrală", 2006. – 167 p.
108. RADU, I., EZECHIL, L. *Didactica. Teoria instruirii.* – Piteşti: Editura Paralela, 2005. -312 p.
109. REID, M. *Learning styles in the ESL/EFL classroom.* Editor: Joy Heinle@ Hainle Publishers, 1995. – 101 p.
110. RICHARDS, J.-C. *The Language Teaching Matrix.* - Cambridge: University Press, 1990. – 270 p.
111. RICHARDS, J.-C., LOKHART, CH. *Reflective Teaching in Second Language Classroom.* - Cambridge: University Press, 1994. – 218 p.
112. RIVERS, W. *Psihologul şi profesorul de limbi străine.* - Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1971.- 222 p.
113. ROTHNEY, J.M. *Methods of Studying the Individual Child: The Psychological Case Study. Waltham,* MA: Blaisdell, 1968.
114. SANTROCK, J. W. *Child Developement*. – University of Texas at Dallas Brown and Benchmah Publisihers, 1996. – 687 p.

115. SHADISH, W., COOK, T., LEVITON, U. *Fundamentele evaluării programelor.* – Bucureşti: Editura Antet, 1995. -384 p.
116. SILISTRARU, N. *Note de Curs la Pedagogie.* - Chişinău: USM, 2002.- 295 p.
117. SILISTRARU, N. *Rolul motivației în procesul de predare şi învățare a limbii române de către alolingvi // Încă un pas în educație.* – Chişinău: I.Ş.E., 2002. - P.151-155.
118. SKINNER, B. F. *Revoluția ştiințifică a învățământului.* – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1971.-224 p.
119. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica – o ştiință a comunicării.* - Bucureşti: All Educațional, 1999. – 840 p.
120. SLAMA-CAZACU, T. *Strategii comunicaționale şi manipularea.* – Iaşi: Polirom, 2000. – 200 p.
121. SLAMA-CAZACU, T. *Structura dialogului. Despre sintaxa dialogată // Studii şi cercetări lingvistice.* - Bucureşti: 1982, Nr. 33. – P. 39-42.
122. SOARE, A., NASTA, D. *Operaționalizarea obiectivelor de comunicare în studiul limbilor moderne* // Limbile moderne în şcoală. Vol.1-2, Bucureşti: 1991. – P. 85-91.
123. SOLCAN, A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți / Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. – Chişinău, 2003.- 23 p.
124. SPITZBERG, D. R. *Why Educational Technology has Failed // Educational Technology.*- 1987, vol. 27, Nr. 9.- P. 32 - 37.
125. STAKE, R.E. *Case Studies // Denzin, N. K., Kincoln, Y.S. Hndbook of Qualitative Research. Thosand Oaks,* CA: Sage, 1994. - P. 236 – 247.
126. STANCOVICI V. *Logica limbajelor.* - Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1972. - 21 p.
127. STANTON, N. *Comunicarea.* - Bucureşti: Ştiința & Tehnica, 1995.- 316 p.
128. SUSSAN, M. GASS and CAROLYN G. MADDEN. *Input in Second Language Acquisitions. Series on Issues in Second Language Research.* Newbury House Publisher, 1985.
129. ŞOITU, L. *Comunicare şi educație.* - Iaşi: Edititura Spiru Haret, 1996. – P. 5.
130. ŞOITU, L. *Pedagogia comunicării.*- Bucureşti: Editura Didactică R.A., 1997. – 223 p.
131. THORNDIKE, E.L. *The Relation Between Intellect and Morality in Rules. American Journal of Sociology,* 1986, Nr. 42. – P. 321-334.
132. UNDERHILL, N. *Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Resting Technique.* - Cambridge: University Press, 1995.-118 p.
133. VAIMBERG, S. *Preliminarii la o didactică prospectivă a limbilor străine. Limbile moderne în şcoală. Secția de Ştiințe Filologice din România. Vol.1-2*. – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1991.–P.81.85.

134. VĂIDEANU, GH. *Educaţia la frontiera dintre milenii*.- Bucureşti: Editura Politica, 1988.-326 p.
135. VICOL, N. *Comunicarea umană: surse şi resurse.* - Chişinău: C.E.U.S.M. - 2003.
136. WALD, L. *Sisteme de comunicare umană.* – Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1993. -240 p.
137. WALKER, D. *Fundamentarea curriculum-ului.* – Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1990.
138. WEISS, F. *Types de communication et activites communicatives en classe, LFM, Nr. 183,* - Bucureşti, 1984. – P.11-19.
139. WILLET, G. *La communication modelisee. Une introduction awe concepts, aux modeles et aux theories.* – Ottawa: ERPI,1992. – P. 9.
140. WOOD, W. *Communicative Language Teaching.* - Cambridge: University Press, 1981.
141. YIN, R. K. *Applications of Case Study Research.* - Newbury Park, CA: Sage, 1993. – 231 p.
142. YIN, R. K. *Case Study Research. Sage Publications. Thousand Oaks.* - London, 1993. – 200 p.
143. АЛХАЗИШВИЛИ, А. А. *Основы овладение устной иностранной речъю.* – Москва: Просвещение, 1988.-124 с.
144. АРАКИН, В. Д. Практический курс английского языка: Учебник для педвузов по специальности Иностранный язык. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 432 с.
145. АРТЕМОВ, В. А. *Психология обучения иностранным языкам.* - Москва: Просвещение, 1969. - 279 с.
146. БАШКИРЦЕВА, Э. С., ПАНОВА, Л. В. *Повышение заинтересованности студентов в изучении инностранного языка: Методика преподавания ин. языков в вузе // Труды Ленинград. Гос. университета.* - Ленинград, 1978, вып. 1. - С. 29 - 31.
147. БИМ, И. *Методика обучения инностранным языком как наука и проблемы школьного учебника.* – Москва, 1977. – 252 с.
148. БОЖОВИЧ, Л. И., МОРОЗОВА, Н. Г., СЛАВИНА, Л. С. *Развитие мотивов учения у школьников // Известия АПН РСФСР.* - Москва, 1951. вып. 36. - С. 32 - 36.
149. БУРДЕНЮК, Г. М., ГРИГОРЕВСКИЙ, В. М. *Языковая интерференция и методы её выявления.* – Кишинёв: Штиинца, 1978. - 127 с.
150. ВАСИЛЬЕВА, М. М. *Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка.* - Москва: Просвещение, 1981. - 323 с.
151. ВЕРЕЩАГИН, Е.М., КОСТОМАРОВ, В.Г. *Лингвострановедческая теория // Русский язык в школе.* – Москва, 1980. Nr.5-6. - С.14-18.
152. ГАЛИСКОВА, Н.Д. *Практические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе.* – Москва: 1995, Nr. 5. – С. 9-12.

153. ГРИГОРЯН, С. Т. *К вопросу о соотношении потребностей и мотивации учащихся при изучении иностранного языка.* – Москва: Просвещение, 1979.-286 с.
154. ДАВЫДОВА, М. А. *Деятелъностная методика обучения иностранным языкам.* - Москва: Высшая школа, 1990. -324 с.
155. ДОДОНОВ, В. И. *Эмоция как ценность*. - Москва: Политиздат, 1978. - 286 с.
156. ЗИМНЯЯ , И. А. *Психология обучения неродному языку*. - Москва: Просвещение, 1989.-248 с.
157. ЗИМНЯЯ, И. А., САХАРОВА, Г. Е. *Проектная методика обучения английскому языку //* Иностранные языки в школе, 1991, Nr. 3.- С. 8-15.
158. ИВАНОВ, В. Г. *Основные положения теории интереса в свете проблемы отношении человека // Труды Ленинград. Гос. университета.* Ленинград, 1985, вып. 9.- С.32 - 35.
159. ИМЕНИТОВА, И. П. *Динамика мотивации учебной деятельности взрослых.* – Москва: Просвещение, 1983.- 289 с.
160. КОВАЛЕВ, В. И. *Мотивы поведения и деятельности.* - Минск, 1988. - С.137-141.
161. КОЗИК, П. И. *Исследование мотивационных предпосылок к изучению иностранного языка у студентов.* - Алма-Ата, 1972.- С. 56-73.
162. КОЛЬЦОВА, Т. А. *Формирование положительных мотивов учебно-позновательной деятельности у студентов: дисс. канд. пед. наук* . - Москва, 1986. - 89 с.
163. КОМКОВ, И. Б. *Мотивы изучения иностранных языков школьниками // Актуальные проблемы преподавания иностранных языковю* - Алма-Ата, 1972. -182 с.
164. КРИЧЕВ, О. П. *Психологические особенности развития иноязычных способностей студентов неязыкового вуза.* - Москва: Педагогика, 1987. - 63 с.
165. КУЗОВЛЕВА, Н. Е. *Професиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе.* - 1986, Nr.4. - С.10-13.
166. ЛЕОНТЪЕВ, А.А. *Принципы коммукативности сегодня. Инностранные языки в школе.* 1986, Nr. 2 - С.27-32.
167. МАРКОВА, А. К. *Формирование мотивации учения.* - Москва: Просвещение, 1990. - С. 20 -34.
168. МАТЮХИНА, М. В. *Мотивы учения учащихся с разным уровнем успеваемости // Мотивация учения.* - Волгоград, 1976. – 144 с.
169. НЕПОМНЯЩАЯ, Э. А. *Проблемы мотивации учебной деятельности по ин. языку // Вестник Харьковского университета. Инностранные языки* – Харьков, 1976, вып.9, № 9.

170. НОТКИН, Б. И. *О некоторых приемах усиления мотивации при професионально направленном обучениию.* - Москва: Педагогика, 1984. – 92 с.
171. ПАССОВ, Е. И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. - Москва:Просвещение, 1989. - 276 с.
172. РАХМАТУЛИНА, Ф. М. *Мотивационная основа учебной деятельности и познавательная активность личности.* - Казань, 1981. - 67 с.
173. СИМОНОВА, Н. М. *Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Дисс. канд. псих. наук.* - Москва,1982. - 98 с.
174. СКАЛКИН, В. Л., РОБИНШТЕЙН, Г. А. *Речевые ситуации как средство развития неподготтовленной речи // Инностранные языки в школе ,* 1996, Nr. 4.
175. СОНИН, В. А. *Динамика мотивов учебной деятельности студентов. Автореферат кандидатской диссертации*. – Ленинград, 1974.
176. СТОЛИН, В. В. *Мотивация и самосознание.* - Москва: Педагогика, 1982.- 62 с.
177. ХАСАНБАЕВА, Д. Х. *Когнитивные механизмы формирования речевых действий.* – Новосибирск, 1995. -114 с.
178. ШЕВЧЕНКО, Н. Ф. *Психологическая организация речевого общения как средство овладения иностранным языкам: Дисс. канд. псих. наук.* – Киев, 1990. – 138 с.
179. ШУМАН, Р. К. *Значении мотивации при обучении иностранному языку // Стимулы и мотивы познавательной деятельности учащейся молодежи. (Материалы научной конференции).* – Владимир, 1970. – 148 с.

LISTA ABREVIERILOR

C.C. – competențe comunicative;

M.Î.L.S. – motivația învățării limbii străine;

M.V. – model verbalizat;

D.S. – dialog-stimul;

S.C. – studiu de caz;

TL – text literar;

TNL – text nonliterar;

M.P.F.C.C. – Modelul pedagogic de formare a competențelor comunicative;

E.E. – eşantion experiment;

E.C. – eşantion de control;

LT – lingvistica teoretică;

LA – lingvistica aplicativă;

DLS – didactica limbilor străine.

Anexa 1

The text: "Home " by W.S. Maugham

Case Study: ***Feelings and instincts: what made the main character visit home after so many years passed?***

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- form working groups through several stages as they develop their working relationships;
- state the purpose of a home, comment on the proverbs about home;
- give reasons why people come back to the house where they were born;
- identify main ideas and reinforce their understanding through comprehension questions;
- challenge another person's point of view, keep the discussion moving, leading it to the final decision.

Activities:

Motivation

Brainstorm: 1. State the advantages and disadvantages of living in the same house from generation to generation.

2. Imagine a family that can live together for a long time: grandparents, parents, children, grandchildren. What kind of family is it?

3. What makes a family happy?

Language output:

1. House:
   - the farm in hills;
   - an old-fashioned stone house;
   - a grey and weather-beaten house;
   - as a part of the landscape;
   - a three hundred-year-old house.
2. People/family
   - stolid, sturdy and unpretentious;
   - fine, upstanding people in the prime of life;
   - united, merry, industrious and kindly family;
   - tall, upright and dignified woman of seventy.

Practice

Pre-reading activities:

1. Home is the place where one lives, especially with one's family. What is home to you?
2. What proverbs do you know about home?
3. Do you believe in first love? How long can it last? What can people do for the sake of first love?

While-reading activities:

1. Fifty years and more ago Uncle George Meadows went away to sea. Is he a nostalgic person or did instinct lead him to want to see the house in which he was born?
2. Make a prediction about how life is going to change for Uncle George in this house.
3. Do you think he was a one-woman man? What do you think there was about Emily Meadows that he would have never married anyone but her?
4. Why did he never visit his family during his exile's life?

Production

Post-reading activities:

1. Make guesses about the things he had seen on that day. What feelings did he experience?
2. Comment on the author's words: "Fate was kind to him".
3. Why wasn't Mrs. Meadows ever quite sure that she'd married the right brother?
4. East or West home is best. Comment on the proverb with reference to the story.

Conclusion

The class is divided into 2 groups of experts: Feelings group and Instinct group. Students give definitions, prove a thorough understanding of the problem, discuss it and try to draw a common conclusion on the case.

Evaluation

I have learned:

I have found useful:

I was not satisfied with:

I suggest:

Anexa 2

Text 1: Don's Accident

Case Study: ***Is the Driver Guilty of Don's Accident?***

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- define the elements and the steps in investigating a case;
- use various interactive reading strategies: pre-reading, while-reading and post-reading activities in their classroom;
- make critical decisions within the real situations;
- construct a graphic organizer- a Problem and Solution Map and a Problem Solution Outline on the text;

Activities:

Motivation

Warm up: *All the words I know*

1. Participants have 2 minutes to write down all the words they can think of connected with the topic of our workshop "Accident". They should do this individually.
2. When the time is up, they have to work in pairs, taking it in turns to define each word on their list so that their partner can guess it, they can also draw a picture or use mime or gesture.
3. When their partner has guessed it, they both have to make up a list of words on the topic.
4. Work in groups of 4, then 8, 16 and decide on the final list of words on the topic which are to be used while discussing the case.

Language output: Propeller, scream of brakes, to land, to be frightened, to have an accident, to lie still, to brake one's leg/arm, plaster, to loose one's memory, to build a plane, to be quiet, to look unhappy, it takes one's six weeks to do something, to walk out of the door, to hurt, to hit, to fall asleep, to be awake.

Expressions: I'd like to discuss this matter;

Please, let's discuss this;

Would you be quiet, please! I'm trying to…

In my opinion, you are wrong/right;

Are you absolutely sure?

I may be wrong, but…

I wonder if there is a mistake;

I'm not sure I can agree.

Information: The text "Don's Accident"

a). Pre-reading activities: making predictions about the text

b). While-reading activities: jigsaw reading technique

DON'S ACCIDENT

Don runs across the park behind his plane. The propeller suddenly stops and the plane flies lower and lower. It is going to land. There are some bushes in front. It is going to land on the bushes. No. It flies just above them and out of the park.

THE SCREAM OF BRAKES

Don runs through the bushes to get his plane. It is going to land in the road. In front of a car perhaps.

He runs out into the road. He sees his plane and puts out his hand to get it.

The scream of brakes. A crash. He does not feel anything. There is just a yellow light inside his head – and then nothing.

"WHAT HAPPENED?"

He was deep down in a dark sea. He tried to swim. He tried to get up into the light. But he couldn't use his right arm. He couldn't move. His own scream woke him.

Then he heard a voice. "How are you feeling, Donald?" It wasn't his mother's voice.

Don opened his eyes and saw a face above him. It was a nurse. He tried to sit up, tried to speak, but his mouth was dry. "Lie still," the nurse said. "You're all right. You're in hospital."

Then Don saw that he wasn't in his own bed. He couldn't move his arm. His head hurt. His back hurt. His leg hurt. He was *frightened.* He tried to speak again.

"What happened?"

" You had an *accident*. A car hit you."

Don couldn't remember anything. " A car? Where?"

"Outside Queen's Park. You ran out into the road and a car hit you. Now lie still. Try to sleep again."

Don tried to remember but his head hurt. He felt tired and shut his eyes. He fell asleep.

A LEG IN PLASTER

Then he woke up again. The nurse was not there but he could hear voices. His mother and father were standing beside him. "Hallo," his father said, "so you're *awake* , aren't you?"

Don did not answer. He saw something white sticking out of his bed. His leg. It was in plaster. "What's happened to my leg?" he asked.

"It's in plaster. You *broke* it. And you broke your right arm too." Don's father looked worried. His mother was almost crying.

"What happened?" Don asked.

"You were playing with your plane in the park," said his father. "You ran out into the road without looking. A car hit you.

" YOU WERE LUCKY"

"What happened to my plane, Dad?"

"I'm afraid there isn't much left of it, but don't *worry,* Don."

His father smiled at him. "We can *build* a new one together when you come home."

Don looked unhappy. He thought about the plane. "It took me six weeks to build that plane."

"But Don," said his mother, "I'm glad that the wheels ran over the plane and not over you. You were *lucky*."

"Did you drive me here?"

"No, an ambulance came and took you to hospital," his mother answered.

"But I can't remember anything about it."

"Your head hit the road so hard that you lost your *memory*," his mother said.

A nurse came in. Don was happy that he could remember her face.

"That's enough for today. Your parents will visit you again *tomorrow*, Donald," the nurse said

"Oh, don't go yet," Don cried.

"Sorry, Donald," said the nurse. "You mustn't talk any more now. You must be very *quiet* for a few days."

His mother and father stood up. "Good-bye, Don We'll come back tomorrow," his mother said.

"Good-bye," Don answered.

"See you tomorrow," his father said. His parents walked out of the door.

Practice

1. Chronology: What happened? Use the facts and events in reverse chronological order. Do not evaluate or judge yet**.**
2. Cast of characters: Post-reading activities: identifying the characters (Don, his parents, the driver, the doctor, a policeman, some witnesses, Don's friend, a newspaper reporter).

Production

1. Problem statement (a concise, one-sentence statement defining the problem), investigate the case to find out if the driver is guilty.
2. Issues: What important aspects of the situation are in conflict or are relevant to the problem at hand? Discussion, interviewing.
3. Graphic Organizer: Problem and Solution Map (is useful in our case as the information contains cause and effect problems and solutions)

Conclusion

1. Plan of action: Clearly and briefly state the successive steps involved in bringing your recommendation to a successful conclusion.
2. Graphic organizer: a Problem Solution Outline (helps the students to compare different solutions to a problem).

Evaluation

Text 2: "The Fun They Had" by I.Asimov

Case Study: ***Can computer oust man teacher in the future?***

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- comment on the advantages and disadvantages of a computer;
- give reasons for the importance of man teacher in education;
- make good guesses, contribute their own opinions on high interest subjects related to the readings;
- conduct group discussion, maximize opportunities for discussion and negotiation.

Activities:

Motivation

Brainstorm:

1. What is science fiction? What makes an author write science fiction? Give examples of science fiction books you have ever read.
2. What is the place of science fiction as genre in modern literature?
3. What do you think of the role of different technical aids that modern technology puts at the disposal of the teacher?
4. Describe a modern teacher. What is he/she like? What traits of character does he/she have? What kind of manners, ideas…?

Language output:

Books

- A very old book;
- The pages were yellow and crinkly;
- Funny to read words that stood still;
- All stories were printed on paper.

Mechanical teacher

- Must have had a million books;
- Large and black and ugly with a big screen;
- All lessons were shown;
- All questions were asked;
- The slot with homework;
- Calculates the mark in no time;

Old schools

- funny schools;
- laughing and shouting kids;
- sitting together in schoolroom;
- going home together;
- learned the same things;
- helped one another.

Practice

Pre-reading activities:

- Imagine the school of 2154. Describe it. Give the description of the teachers. What kind of books do kids read? What are the subjects that pupils study?
- The title of the text is “The Fun They Had”. Predict the plot of the text.

- What would you prefer to have, a mechanical teacher and study at home or a man teacher and go to school? Comment on your choice.

While-reading activities:

- Mark the features of colloquial speech in the story.
- Make up a list of words and word combinations describing school procedures.
- Explain what is meant by: "When you are through with the book, you just throw it away".
- Comment on "…a teacher has to be adjusted to fit the mind of each boy or girl it teaches…"

Production

Post-reading activities:

- Is the story written to amuse the reader or to warn him against possible problems of the future?
- Account for the word "regular" and others being set off graphically. What effect has been achieved by this?
- What are the advantages and disadvantages of a mechanical teacher if compared to a man teacher?
- Discuss the case, express your opinion.

Conclusion: State your common decision on the Case, comment on it.

Evaluation

Text 3: New President Offers Amnesty!

Case Study: ***The Amnesty Committee Advisors have to decide which prisoners should be released***

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- practice scanning type of reading;
- describe personal qualities, state preferences;
- give reasons to justify their opinions;
- conduct group discussion, leading it to the final decision.

Activities:

Motivation

Warm up:

Play hangman with the word Amnesty. If the students get the word before you finish the hangman, explain that he has been given amnesty. Do the students know what it means? Explain that in some countries after an election or a war the government offers amnesty to prisoners.

Before going to the next stage divide the students into groups of 5 or 6.

Information

Write on the board (use the poster) "New President Offers Amnesty!"

Explain that a new president has been elected and as a gesture of goodwill wants to release some prisoners. He/She has called a meeting of her advisors to decide which prisoners should be released. The president has provided each group of advisors with a list of potential prisoners. He/She wantsher advisors to recommend which six prisoners should be released from jail.

Practice

Distribute the lists and tell the groups that they have twenty five minutes (or whatever time limit you choose) to decide who will be released. They must discuss each case and be prepared to present their choices and give reasons.

Here follows a list of the nine prisoners up for a possibility of amnesty. All are considered as very little risk to society. Please inform the President of your final decision.

Number 1 is a 20-year-old student. He broke into the police's computer system and tried to erase his previous criminal record (some parking tickets). He was also charged with fraud after police discovered he had hacked into a pizza company's computer-and ordered himself free pizzas for over a year. He is serving a five-year sentence.

Number 2 is a 55-year-old engineer. He was charged with manslaughter after he had hit and killed a child while driving drunk. He has no previous criminal record. He is serving a ten-year-sentence.

Number 3 is a 30-year-old mother of two. She was charged with drug dealing when police found half a kilogram of marijuana in her apartment. She says it was for personal use, but drug laws are very strict in this country. She is serving a five-year sentence.

Number 4 is a 24-year-old student and activist. He was arrested during an anti-globalisation protest and charged with terrorism. He is a leader of a non-violent social movement and did not participate directly in any violent acts during his protests. He is serving a three-year sentence.

Number 5 is a 40-year-old businessman. He was charged with fraud when police discovered that he had stolen over $2 million from his company using a false system of accounting. He is

serving a ten-year sentence.

Number 6 is an unemployed woman. She was arrested for stealing food from a supermarket. This was not the first time that she had stolen food, and she had been warned. She is serving an eight-year sentence.

Number 7 is a prisoner of war. He was taken prisoner during the last war with the country's neighbours six years ago. He was a marine and engineer and was responsible for bombing a small village in the mountains. He says he was following orders. The two countries are now at peace. He is serving a twenty-year sentence.

Number 8 is a landlord. He was arrested for keeping a block of flats in very dirty and in some cases dangerous conditions. He was also renting the apartments to illegal immigrants and charging a lot of money for them. He is serving a seven-year sentence.

Number 9 is a politician. She was a leading member of the Ultra political party, an extreme group who believed that criminals should be executed and immigrants expelled from the country. The Ultra party is very weak now. She was arrested for stealing party funds and is serving a ten year jail sentence.

Production

Students present their decisions to the class. The class as a whole can vote afterwards, or somebody (the teacher or a student) can take the role of the president and take the decision based on the best arguments.

Language output

To be charged with fraud, to be charged with manslaughter/drug dealing/terrorism, criminal record, illegal immigrants, ultra political party, to hack, to serve 5 (3, 8) year (jail) sentence, to be arrested, to expel somebody from something, to follow orders, (non) violent movement, to be executed, criminal record, drug laws, in view of the fact, because of this, the main reason why, on account of this, due to…, that's the reason why….

Conclusion: State your decision on the Case. Justify your choice.

Evaluation

Text 4: "A Friend in Need" by W. S. Maugham

Case study: ***Is Burton guilty of Edward Hyde's Death?***

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- develop students' reading abilities, skimming the text for the main idea;
- understand the importance of being and having a true friend;

- use the vocabulary to make a thorough description of a person and point out qualities of a real friend;
-discuss, give arguments proving who is to blame for the unpleasant accident.

Activities:

Motivation

Brainstorm**:**

b. Do you think that the first impression of a person is always right?
c. How long can friendship last?
d. What would you do if your friend asked for your help, but you couldn't offer it to him?
e. What can be the role of cards playing in a person's life?

Language output

Describing a person:

- mild blue eyes
- gentle voice
- kind smile
- handsome
- well-dressed
- smart looking
- pink- and-white cheeks
- tiny little fellow
- very slender
- white hair

Impression about a person:

- it is the face that for the most part we judge;
- to draw conclusions about a person by his appearance and manners;
- to be a man who attracted you because you felt in him a real love for his fellows;
- having a united and loving family;

Playing cards:

- to play bridge;
- to play a good game and a generous one;
- to be popular at the club;
- a remarkable player;
- to have an instinct about the cards;
- to make money by cards playing;
- a down-and-out person;

Practice

Pre-reading activities:

- The title of the story is the beginning of the proverb "A friend in need is a friend indeed". Why do you think the author doesn't give the end of the proverb? Does the name characterize a person? Do you have a namesake?

While-reading activities:

- Comment on the phrase "I find that the longer I know people the more they puzzle me: my oldest friends are just those of whom I can say that I don't know anything about them"
- Pay attention to the passage in which the author says that young Burton was down- and out, that he was all to pieces and if he couldn't get a job he'd have to commit suicide. Which is the way out of this situation? Do you think Burton needs a moral support, either?

Post-reading activities:

- Make guesses about young Burton's thirty five years of life. Why hadn't he had any success in his life?
- Burton thought that what he was telling was "rather a funny story". Why did Burton think it funny?
- Do you think old Burton knew that his namesake would be drown?
- Why did Burton send his namesake to almost sure death?
- Explain the title of the story. Read your answer to the question in the pre-reading section. Would you give the same answer now that you have read the story?

Production

- What could have naturally been expected of "the friend in need" in that situation?
- What would you tell Mr. Burton if you were his listener?

Conclusion: Express your final decision, give reasons to justify it.

Evaluation

Text 5: "Three Men in a Boat" by Jerome K. Jerome

Case Study: ***How will you persuade your friend who hates walking trips to join you on a hiking tour*** ?

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- identify main ideas and reinforce their understanding through comprehension questions;
- express their preferences using specific examples from the text;

- speak fluently on the topic;
- use their imagination to persuade the colleagues;

Activities:

Motivation

Brainstorm**:** 1. What are the advantages and disadvantages of going on a boat trip?

2. What should you take with you if you are going on a three days' trip?

3. Imagine you've got settled on the bank of a river and a heavy rain starts: what would you do to get the most fun of it?

4. Do you agree that when travelling by boat you don't pay much and you don't get much?

Language output

Choosing a route packing: traveling by boat, to choose a route, to discuss plans, light/heavy luggage, to pack clothes (supplies, cooking utensils, etc) into a rucksack, to be open to all impressions, the spirit of the journey;

Nature and Weather: landscape, picturesque, vegetation, the weather forecast, constant rain, to get wet through, the things are damp, soaked, the wind rises, drives the clouds away;

Meals: meals in the open air, cooking utensils, to mix, to scrape, odds and ends, good stuff, tasty like nothing else on earth, to make a fire, burnt and unappetizing-looking mess;

Sleep: to camp out, to sleep out, to fix a tent, a sleeping bag, not to sleep a wink;

Bathing and boating: to look down at the river and shiver, to throw water over oneself, to dive, to swim, to hire a boat, to get upset, to land, to get out strong current.

Practice

Pre-reading activities:

Jigsaw reading: scramble the sentences of two texts; ask students to unscramble them and match with the titles or covers; ask them to arrange the sentences in a logical order;

What do you know about the author?

Make predictions or make your own story.

Production

While-reading activities:

Guided reading: work in pairs: read, after each paragraph discuss with your partner what happened and predict what follows in the next passage;

Make a list of the words you don't know;

Write down the name of the main characters, find the adjectives describing them;

Post-reading activities:

Students are divided into two small groups, then pairs, they use the Think-Pair-Share technique and decide about the most convincing arguments and try to persuade their friend to join them on a hiking trip.

Conclusion

Evaluation

Text 6: "The Luncheon" by W. S. Maugham

Case Study: Does the author try to convey any message in the story or does he only try to amuse the reader?

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- improve their reading abilities using skimming and scanning techniques;
- use the vocabulary to relate the message of the story;
- contribute their own opinions on high interest subjects related to the readings;
- make critical decisions within the real situations;
- fluently express their point of view.

Activities:

Motivation:

Pre-reading activities:

Luncheon is a formal lunch. What sort of luncheon do you think you are going to read about?

Language output:

Words: restaurant, senator, menu, reassure, salmon, caviar, digestion, champagne, giant, asparagus drama, Balkans, stomach, thoroughly, inadequate, revenge, weigh.

Expressions: the Latin Quarter, to keep body and soul together, far beyond my means, if I cut out coffee, she seemed inclined, just a bite, I should be sorry, I could not bring myself to do that, the head waiter, Lord knew, she thought me mean, if someone had not mentioned her name.

Practice

While-reading activities:

Scan the text to find out:

1. Where did the author catch sight of the woman? Why wouldn't he recognize her if somebody hadn't mentioned her name?
2. What did she look like? What was unusual about her appearance?

3. What terrible thing happened while they were waiting for the coffee?

Production

Post-reading activities:

Discuss the following:

1. Make guesses about the woman's background.
2. Why do you think she wrote to the author? Do you think many people send letters to writers?

Could you write to a writer? What writer could you send a letter to and what would you write about?

3. Why do you think she asked him to give her a luncheon at Floyot's? Why did she order the most expensive things? Why did she repeatedly say she never ate anything for luncheon? Did she really mean it or it was a trick?

Conclusion

What do you think is the author's attitude to the reading: good humoured, ruthless, ironical or skeptical? State your decision on the Case.

Evaluation

Anexa 3.

Texte non-literare

1. *When I was a boy, of 14, my father was so ignorant I could hardly stand to have the man around. But when I got to be 21, I was astonished at how much he had learned in 7 years.*

Mark Twain

What are the most important issues and questions that need to be raised about family relationships in adolescence?

2. Most of you went to a preschool or kindergarten. Can you remember what it was like? In what ways could the kindergarten you attended have been improved? How can we make preschool education programs better in our Republic?

3. Imagine that you have been asked to develop an information-processing-based curriculum for first grade students. What would the curriculum be like?

4. Family issues, educational reform, and sociocultural issues involving culture, ethnicity, and gender are concerns in children's development. What other contemporary concerns related to children's development can you think of?

5. Assume that you are a teacher and you have to prepare your students for the debate: *Intelligence is more important than Knowledge.* What and how would you do it?

6. *What a piece of work is a man! How noble in reason! How infinite in faculty! In form, in moving, how express and admirable! In action, how, like an angel! In apprehension, how, like a God!* Give reasons that W. Shakespeare was right and his quotation belongs to all epochs and ages.

Anexa 4

The text: "A Job Interview"

Case study: ***Can you guess who got the job? (Yes, Arthur Brown, with the smart suit, cool confidence and bawling baby)***

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- practice intensive reading;
- organize critical discussion within the real situations;
- give arguments *for* and *against;*
- speak fluently on the topic;
- conduct group discussions, take decisions and prove their choice.

Activities:

Language output: to apply for a job, to enquire, to chat, to be short-listed, to assess, to have loads of experience, to be qualified, to make an impression, to contribute, to feel certain, to reassure somebody, someone's heart sank, an applicant, an experienced teacher, interrogation room, self-confident person, interviewing panel, teenage children, weak points at teaching, depressed, M.A. in Phonetics.

Practice: guided reading

A Job Interview

I had applied for a job as an English teacher at a college in the South of Eng-land, and was very pleased to be short-listed ... quite right too, thought I, an experienced teacher like myself, loads of experience, why, I should stand a very good chance of getting the job. On the way down by train, I was already planning what I should say, and how I should astound 'Them' with the brilliance of my replies. Quite who `Them' would actually be, I was not too sure, but I expected that there would be two or three teachers and the Principal ... I was almost right.

I entered the building and enquired where I should go for the inter-view, I was directed to some seats where I was told to wait until I was to wait until I was called, and there I espied some other 'victims', awaiting the summons to the Interrogation Room! We looked at each other rather nervously, and then started to chat ... and assess the others in order to decide whether they were more likely to get the job! Sitting next to me on one side was a Linda Slade, a woman in her mid forties who had loads of experience and had also just completed her M.A. in Phonetics. Heavens! My heart sank. An M.A.! I had only just started mine and did not expect to complete

it for another eighteen months. Oh No! She was much better qualified than myself and more experienced ... the certainty of my getting the job dwindled to my `almost certainly' getting the job. On the other side was a young man called Arthur Brown. A young man, dressed in a pin-stripe suit - every bit the young executive (or Yuppie as they are so aptly named these days) – some people will do anything to make an impression, thought I, dressed as I was in my new pink jump-suit and sandals. It materialised that he was 29 years old, not very experienced, but desperate to get the job as his wife had just had a baby. Well, I had two children to support, so I did not feel too sorry for him on that score! Another point against him was that he thought he probably would get the job - the conceit of the man - what about us women!

Jennifer Blake was another of the applicants - a rather glamorous woman of about 30 who claimed that she had been teaching for years and knew one of the people on the interviewing panel - she felt quite certain that she would get the job. My heart sank even further - all these young self-confident people were convinced that they would get the job. How I hated these interviews.

The first `victim' was hurried off to her interview, and the rest of us were asked to wait in a nearby lounge, where we sat and chatted nervously until it was our turn. Linda Slade came back from her interview totally depressed - "I might as well go home now and not bother to wait for the `verdict' " she said. "As soon as they asked me about my children I knew that I had not got the job." It turned out that her husband was unemployed and she had two teenage children. As she lived in London she would only return home at weekends, and her husband would look after the children during the week ... a very sensible arrangement, thought I. That was not the opinion of the interviewing panel. How could she consider leaving her husband and family during the week - how would they cope? Did she think it was right to leave them? The questions continued in the same vein - they did not even ask about her M.A. or her present job ... I wondered if I should return home now and forgo the interview. A single parent with two children aged six and eight – what chance did I have? None whatever, I was quite sure.

Well, my turn came, and I entered the room full of both trepidation and despair - and was confronted by six male faces and one female face. One man was the Principal, one was a teacher the rest were administrators, including the one female who was the Bursar. It was she who, after the initial shaking of hands, named the salary I would receive (and what a paltry sum) and the holidays I would be entitled to, in the happy event of my being offered the post. The interview did not start too well - on being asked why I had applied for the job, and on replying that I wanted a full-time job, I realised from the expressions on their faces that I had committed a`faux pas' and should have

replied in an idealistic fashion that I had applied because this college had such a wonderful reputation that I could gain a lot from working there as well as being able to contribute something.
The interview went from bad to worse. How would I be able to afford a house in this expensive area of England, moving from the cheap North - did I know how expensive houses were? And who would look after the children when they were ill (the inevitable question) as they would surely be? My reply that my mother lived only twenty five miles away did not seem to reassure them that was not near enough. She could not get there in time before work started! The question "And what do you feel are your weak points at teaching?" made me realise that I had not got the job. Why ask this question if they want me to have the job? I returned to the 'waiting room' both depressed and angry. I had not been given a fair hearing - why should I be asked about my children? - I bet the men were not.
Can you guess who got the job?
Justice? It is still a man's world however we may try to convince our-selves it is otherwise.

Jackie Moody Klepa

Production: In this job interview, Mrs. Kleppa believes she was unfairly discriminated against because she was a single mother. But not everyone would agree that the questions she was asked were unfair. Look carefully at the questions she was asked, and discuss whether you think they were reasonable from:

a) the employer's point of view

b) the children's point of view

c) Mrs. Kleppa's point of view

Do you think there should be rules about what sort of questions you can and cannot ask at job interviews? If so, what should these rules be?

Conclusion: Who got the job? Yes, Arthur Brown, with the smart suit, cool confidence and bawling baby.

Evaluation

2. The situation:

There came a faint sigh of relief as the door closed behind the headmaster, and the forty-six tongues which had so far kept unnaturally silent began to wag cheerfully. The new teacher watched this change with some dismay. She remembered with sudden relief some advice given her at college in just such a situation.

"Stand quite still, be calm, and gradually the children will become conscious that you are waiting. Never, never attempt to shout them down".

So the teacher stood her ground waiting for the chattering to subside. But the noise grew in volume as conversations become more animated. One or two children ran across the room to see their distant friends. Two little boys attacked each other. Amidst growing chaos the teacher remained silent. Her presence, she noted, meant nothing at all to them.

How would you save this situation?. Give arguments, discuss different solutions. Take the final decision.

Objectives: By the end of the workshop the students will be able to:

- speak fluently about *Teaching Career;*
- express fluently their points of view on different jobs;
- rank the jobs according to their importance
- make a list of qualities of a good pupil and a good teacher;
- discuss the advantages and disadvantages of being a teacher;
- take decisions within the given situation.

Motivation

Warm up: ***Job Prestige***

Students work in pairs.

Step 1: The teacher outlines the task. "You are going to be given a list of 14 occupations. You have to rank them according to two criteria. First arrange them in the order in which these jobs are regarded and paid for in our society. Secondly make a list in which you show how important you think each job should be."

1. dentist
2. university professor
3. taxi driver
4. actor
5. secretary
6. nurse
7. schoolteacher
8. shop-assistant
9. policeman
10. librarian
11. lawyer
12. engineer
13. journalist
14. farmer

"Work with your neighbour. You should as far as it is possible reach agreement in both rankings. Where you cannot agree, mark the difference of opinion on your list."

Step 2: The results are presented by the students and noted on the board. The first list will probably be very similar in each case, with clusters of high prestige and low prestige job emerging clearly. The ranking of the jobs according to the importance allotted to them by individual students may differ wildly and should stimulate a discussion on the criteria for "upgrading" or "downgrading" certain occupations.

Practice

1. Discuss the qualities of a good pupil and a good teacher. Here are some hints. Check off the ones that you think are appropriate qualities, and add more qualities to the list.

A good pupil	*A good teacher*
Always comes to class on time	Is very friendly with pupils
Memorizes the book	Is very strict
Asks the teacher a lot of questions	Tells pupils everything they need to learn
Always does the homework	Asks pupils to give their ideas
Listens quietly to the teacher and takes a lot of notes	Makes pupils figure out problems for themselves
Tries to figure out problems without help	Always knows the answer to the pupils' questions

2. Work in small groups**.** Discuss the advantages and disadvantages of being a teacher.

Make a list and read it to the class. Do they agree with you? Does your teacher agree? Make a common list.

Conclusion: State the decision you have made concerning the case.

Evaluation